



HAL
open science

Langage

Nathalie Lewi-Dumont

► **To cite this version:**

| Nathalie Lewi-Dumont. Langage. Voir [barré], 2011, 38-39, p. 174-183. halshs-00731496

HAL Id: halshs-00731496

<https://shs.hal.science/halshs-00731496>

Submitted on 12 Sep 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LANGAGE

On pense plutôt au langage écrit (notamment à la lecture) qu'à l'acquisition du langage oral, quand on pense à la culture. Or, en ce qui concerne les personnes très malvoyantes ou aveugles, le langage oral est un des moyens d'accéder non seulement à la communication interpersonnelle mais aussi à la connaissance du monde. Le langage, s'il est maîtrisé, par la précision qu'il peut avoir, permet une traduction, une transposition de ce qui est donné par la vision, élément très important d'information (on dit souvent que 80 % des informations perçues sont visuelles). Pour les enfants très malvoyants et non-voyants, l'accès au langage oral est un élément essentiel de leur bonne adaptation sociale et de leur accès à l'écrit. Quand on parle d'acquisition du langage, on parle de deux éléments étroitement liés entre eux, la capacité de comprendre le langage verbal entendu et celle de produire du langage se rapprochant progressivement de ce qui est entendu pour être à son tour compris. Il existe souvent un décalage temporel important entre ces deux moments, les bébés comprenant ce qui leur est dit (y compris en s'appuyant sur l'intonation) avant de pouvoir dire eux-mêmes un seul mot intelligible.

Les linguistes se sont assez peu intéressés à l'acquisition du langage chez l'enfant aveugle, car reste prégnante l'idée que « *la cécité n'entrave en aucune manière l'acquisition du langage par le jeune enfant* » (cf. Hatwell, 1966, 2003). En outre, la rareté de la cécité congénitale totale sans handicap associé fait qu'il est assez difficile de réunir une population homogène. Les études menées, notamment par les psychologues, portent sur un très petit nombre d'enfants et les groupes étudiés sont parfois hétérogènes tant du point de vue des capacités visuelles que des profils cognitifs. Si la cécité a évidemment moins d'incidences que la surdité sur l'acquisition du langage, elle reste l'objet d'un débat déjà ancien, y compris chez les philosophes (Lewi-Dumont, 1999, 2000, Galiano et Portalier, 2009). Certains, comme Locke dans *Essai philosophique concernant l'entendement humain* (1690), pensent que l'expérience perceptive est un pré-requis à l'acquisition du langage et que de ce fait les aveugles ont un handicap considérable. D'autres, comme Chomsky (1979, p. 255), soutiennent que les enfants aveugles acquièrent le langage plus vite que les voyants, car ils en dépendent davantage.

Les praticiens ont des constats variés en ce domaine, la plupart notant, chez les jeunes enfants aveugles, un décalage temporel dans certaines acquisitions par rapport aux enfants voyants, notamment pour celle du vocabulaire. On peut, selon l'expression de Portalier, distinguer des « *particularités de développement* » chez l'enfant aveugle. Nous allons ici analyser quelques éléments susceptibles d'affecter l'entrée dans la communication et dans le langage chez l'enfant très malvoyant et aveugle, puis ses acquisitions ultérieures.

Pour reprendre les termes de Bruner, le petit enfant va « *de la communication au langage* » : cette communication entre le bébé et ses parents commence dès la naissance (et même avant) et peut ne pas avoir besoin d'un langage articulé, si l'on pense notamment à l'intensité des regards échangés entre un bébé et sa mère, par exemple au moment de l'allaitement, puis à la valeur communicationnelle des sourires.

Les débuts du langage, chez tous les enfants, sont très soumis à l'affectivité. Si les parents n'ont pas pu trouver les ressources nécessaires pour surmonter la découverte du handicap de leur enfant ni un accompagnement pour les y aider, ce qui est heureusement de moins en moins souvent le cas, les émissions vocales du bébé peuvent ne pas rencontrer chez eux les joyeux échos qu'ils suscitent chez les parents d'enfants nés sans handicap. Les soucis, les moments de doute divers que connaissent nombre de jeunes parents sont ici majorés par les questions liées au handicap, voire aux périodes d'hospitalisation que subit leur bébé. Le fait que la fonction phonique par l'intermédiaire de l'échange de regards ne peut se mettre en place peut rendre la communication entre les parents et leur enfant aveugle plus difficile que pour les parents d'enfants porteurs d'autres handicaps. Les services d'accompagnement familial permettent aux parents de prendre confiance en eux-mêmes et dans les capacités de leur enfant. On se rappelle les travaux pionniers de l'équipe de S. Fraiberg (1977) en ce domaine, permettant aux parents de décoder les systèmes de signes envoyés par leur enfant. Comme l'écrit Frédéric François (2001, p. 105), « *analyser [...] le "langage de l'enfant", c'est analyser la façon dont les premiers mots sont pris dans la communication non-verbale, dans le sens entre les corps, sens global comme atmosphères, local comme actes et échanges d'actes : montrer à, refuser, chercher, échanger des regards* ».

Le petit enfant apprend d'abord par imitation, et en ce qui concerne le langage, l'imitation est essentiellement auditive, ce qui explique que l'enfant aveugle n'ait pas *a priori* de troubles du langage. Néanmoins, le fait qu'il peut être soumis à moins de sollicitations de l'environnement peut expliquer quelques différences. On a pu noter ainsi que les bébés aveugles étaient un peu plus silencieux que les voyants (Hatwell, 2003, p. 41). Du point de vue de la compréhension du langage, de même que dans l'émission des premiers mots, il peut exister un léger décalage, voire un retard entre les enfants voyants et les enfants aveugles ou très malvoyants : l'enfant, en effet, ne perçoit les objets que lorsqu'ils sont sous ses doigts, ou très rapprochés en cas de faible vision, ne reconnaît les personnes que lorsqu'elles parlent ou lorsqu'elles s'approchent de lui, et les actions que lorsqu'il en est le bénéficiaire, ce qui lui donne moins d'occasions fortuites de reconnaissance et par là, de dénomination. La vision offre un cadre stable : le bébé voyant, dans son berceau, apercevra toujours d'un côté le rideau, de l'autre la porte ou au dessus de lui le lustre de sa chambre et pourra rapidement faire le lien quand ses parents disent « j'ouvre les rideaux », « j'allume la lumière » ou « j'emporte tes vêtements, je vais les laver ». Il les entendra prononcer la phrase, les verra agir (il entendra aussi le bruit des rideaux sur la tringle ou du commutateur électrique) et verra la conséquence du geste. Le bébé aveugle ne s'appuiera que sur la parole et sur le bruit, éventuellement, s'il a une perception visuelle, il se rendra compte du changement d'intensité lumineuse mais cela ne le renseignera en rien sur ce qu'est un rideau, il ne pourra pas rapidement faire le lien entre le pantalon qu'on vient de lui enlever et la pile de vêtements posés sur la chaise qu'on emporte.

Changeant de place, le bébé voyant peut encore apercevoir ces objets ou lorsqu'il se trouve dans une autre pièce, il observe ses parents faisant autre chose, qu'ils verbalisent ou non ces actions. Pour le bébé aveugle qui n'est pas encore autonome

dans ses déplacements, tout changement de lieu lui fait perdre ses repères que l'entourage doit alors lui redonner auditivement et tactilement afin qu'il reconnaisse les situations, les personnes et les objets. Les indices de compréhension du langage entendu sont aussi ténus chez lui (sourire, expressions du visage) et plus tard les occasions d'émettre un mot en situation ou hors situation moins nombreuses que lorsque le canal visuel fonctionne : si un bébé voyant peut prononcer le mot « gâteau » quand il est en train d'en manger un, quand il en a un dans la main, mais aussi quand il en aperçoit un sur une table, quand il voit quelqu'un d'autre en manger ou encore quand il voit le placard ou la boîte où on range les biscuits, même fermés, un enfant aveugle ou très malvoyant ne le fera au début que dans les deux premières situations. Plus tard, le bébé voyant parviendra à catégoriser des biscuits de différentes formes et de différents goûts dans le générique « gâteau », puis à les dénommer sur un imagier (de même pour des dizaines d'autres réalités). Le bébé qui acquiert le vocabulaire va de la partie au tout et du tout à la partie. La hiérarchisation des référents en groupes et sous-groupes, contenus, contenant, générique et particulier, réalités associées, demande un étayage accru pour les enfants aveugles, mais elle se fait. L'enfant est alors amené à produire de nombreuses inférences et à prendre appui sur des indices prélevés par différentes modalités.

On prendra ici divers exemples destinés à faire comprendre comment la mise en place du vocabulaire peut différer chez l'enfant aveugle et chez le voyant, bien que certains, avec l'aide de leur entourage, trouvent des stratégies leur permettant de pallier les difficultés et aient, dès l'école maternelle, un vocabulaire d'une richesse et d'une précision remarquables.

L'attention conjointe, qui se fait naturellement entre personnes voyantes, n'est pas possible avec une personne aveugle, et cette impossibilité qu'a le bébé aveugle de déplacer son intérêt vers ce que regarde quelqu'un d'autre (puis vers ce que pense quelqu'un d'autre) peut conduire à la fois à des lacunes et à des déformations si l'entourage n'en est pas conscient. Par exemple, si un enfant manipule un jouet et que la personne voyante, regardant autre chose, émet au même moment une phrase telle que « l'ordinateur ne marche pas », l'enfant ne sait pas de quoi la personne parle puisqu'il ne voit ni l'objet en question ni le regard de la personne porté vers l'ordinateur et peut croire que ce jouet s'appelle « ordinateur ». Des quiproquos de ce genre sont très fréquents dans les situations quotidiennes, l'enfant voyant ayant plus de facilités pour corriger ses interprétations erronées par l'observation. De la même façon, les enfants voyants, entre un et trois ans environ, connaissent une période plus ou moins longue, où ils semblent vouloir dénommer le monde : c'est l'époque du « qu'est-ce que c'est ? », prononcé plus ou moins bien (/kese ? /, /kesesa ?/, /sekwsa ?/, ou autres /setasa ?/), en pointant vers divers objets aperçus. On comprend bien que ce comportement peut difficilement être observé chez un enfant gravement déficient visuel. Et même s'il pose cette question lorsqu'il a un objet dans la main, il n'a pas l'occasion de se « redire » le mot en apercevant l'objet de loin comme le font les petits voyants. Il faut alors plus de volonté et de patience de la part de l'entourage pour que l'enfant « labellise » le réel.

L'imitation visuelle étant difficile ou impossible, on remarque souvent, chez les jeunes enfants, quelques difficultés dans la prononciation de certains phonèmes et quelques confusions qui ne sont pas semblables à celles des voyants : ainsi, si certains petits enfants voyants, en production, ne distinguent pas par exemple le /t/ et le /k/, phonèmes dont la différence d'articulation n'est pas apparente, on constate souvent que des enfants aveugles du même âge, plus souvent que les voyants, confondent également, en émission aussi, les consonnes /p / et /f/ par exemple, dont l'articulation ne requiert pas les mêmes mouvements de la bouche et se maîtrise également par le contrôle visuel (cf. Mills, 1983). Ces particularités disparaissent avec le temps ou parfois avec une rééducation orthophonique et ne sont en rien inquiétantes.

Le plus important dans la mise en place du langage est la valeur affective que lui confèrent les parents, montrant par là à leur enfant qu'ils valorisent ses productions, jouent avec, les modifient, en un mot attribuent une fonction communicationnelle à ses émissions vocales pour lui donner plus encore envie de « parler ». Les travaux déjà anciens de Fraiberg montrent combien le développement global de l'enfant aveugle est davantage soumis aux stimulations, aux réponses de son entourage.

Comme on l'a vu plus haut, l'enfant apprend par imitation. Imiter les sons, imiter les mots sont pour l'enfant aveugle une occasion de s'exercer au langage, voire d'entrer en communication avec autrui en attirant son attention. L'entrée dans le langage se fait d'autant mieux qu'il ne se livre pas à une simple imitation, mais à une « *reprise-modification* » (François). L'imitation ne doit pas se faire « à vide » car alors il peut s'agir d'écholalie, qui rapproche certains comportements de l'enfant aveugle de celui d'enfants à développement troublé, voire d'enfants avec autisme. Une reprise (de la part des adultes) de ces phonèmes répétés en les modifiant, une transformation d'un groupe de phonèmes en mot dont on tente de faire toucher le référent sous une forme authentique ou sous forme de modèle réduit sera une manière de faire entrer l'enfant dans le signifié. Il n'en reste pas moins que les enfants aveugles, parce que l'écoute est importante pour eux et un élément essentiel de leurs apprentissages, sont très sensibles à la fois aux sons du langage et aux intonations et développent souvent une mémoire auditive impressionnante. Ce sera pour eux, plus tard, un atout dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères.

Une fois que les enfants ont en leur possession plusieurs mots, ils peuvent les associer. C'est le début de la syntaxe. Dans la mesure où, statistiquement, l'acquisition des premiers mots se fait un peu plus lentement que chez les voyants, pour les raisons évoquées ci-dessus, les premières phrases (combinaison de deux mots au moins) sont plus tardives également, mais ce retard se comble rapidement. La longueur moyenne des énoncés, étudiée par plusieurs chercheurs, n'est pas inférieure chez les enfants aveugles à la longueur des énoncés des enfants voyants. Qualitativement, c'est la nature du langage adressé à l'enfant qui peut avoir une incidence sur les usages du langage par l'enfant (des questions provoquant des réponses au passé). Plusieurs chercheurs ont remarqué que les mères d'enfants aveugles employaient beaucoup le mode impératif en leur parlant. En tout état de cause, autour de l'âge de trois ans, il subsiste peu de différences entre la syntaxe de l'enfant aveugle et celle du voyant (cf.

Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999). Chez l'enfant plus âgé, l'acquisition du pronom « je » pour s'autodésigner est en général plus tardive (avec une persistance parfois jusqu'en début d'école élémentaire), comme l'avait fait remarquer Fraiberg, ainsi que l'emploi des déictiques, certains professionnels et les chercheurs remarquant aussi une certaine fréquence des inversions pronominales, mais tous les auteurs ne s'accordent pas sur ce point et Pérez-Pereira en conclut qu'on ne peut généraliser ce trait à l'ensemble des enfants aveugles.

On parle souvent du verbalisme dont font preuve les personnes aveugles. Ce verbalisme, « *excès de connaissances verbales qui ne sont sous-tendues par aucune connaissance perceptive concrète et qui se prêtent alors à toutes sortes de déformations* » (Hatwell, 1966, p. 35) se caractérise par le fait que les personnes utilisent des mots concrets dont ils n'ont pas une expérience directe (directement liés à la vue, comme le vocabulaire des couleurs quand ils ne les ont jamais vues ou encore, la cime des arbres, les nuages, etc.). Cette notion a été inventée par Cutsforth, dans la première moitié du vingtième siècle, qui déplore la tendance des pédagogues à faire employer par leurs élèves un langage acceptable pour les voyants, mais éloigné de leur propre expérience, ce qui aboutit à une pensée « *incohérente et relâchée* » (p. 69). Il soutient que, par volonté de se couler dans le moule des voyants, les aveugles, préfèrent employer des expressions telles que « blanc comme neige » plutôt que d'associer verbalement à la neige une propriété immédiatement accessible pour eux, son caractère froid par exemple. Pierre Henri (1948), en France, a repris cette idée qui a eu des conséquences heureuses dans la prise en charge pédagogique des enfants aveugles, notamment dans le fait qu'on s'efforce de multiplier leurs expériences concrètes (tactiles, auditives, olfactives, gustatives, etc.) plutôt que d'en rester à des définitions verbales nécessairement abstraites. Pourtant cette notion de verbalisme a été mise en cause par différentes études (cf. Lewi-Dumont, 1999, p. 107-113 ; 2000, p. 81-82 ; Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999, p. 81-85).

Pour l'enfant aveugle ou très malvoyant, en ce qui concerne les mots concrets, c'est à la fois l'expérience perceptive de préférence multimodale quand c'est possible (toucher, audition, olfaction), la réitération de cette expérience et sa mise en mots concomitante qui permet la représentation du référent et sa définition. Les conduites de définition des enfants aveugles ne diffèrent pas beaucoup de celles des voyants, même si on a pu noter, quand il s'agissait de mots concrets, plus de difficultés (« je ne sais pas ») ou encore des tentatives d'être très précis quant aux fonctions de l'objet, à ses propriétés. En outre, les mots sont si prégnants pour les aveugles que leurs sonorités peuvent devenir aussi importantes que ce à quoi ils réfèrent. On constate souvent des amalgames ou des approximations phonologiques, et on peut reprendre pour l'expliquer ce qu'en dit Eva Thomé (1979, p. 239) à propos des personnes ayant perdu la vue : « *Les sonorités prennent [...] une densité de réel, qui était négligeable au temps où les choses étaient là. [...] Elles confèrent aux mots par elles-mêmes et sans aucune référence à ce qu'ils représentent, une sorte de personnalité* ». Il faut souligner que si cette attention aux sonorités peut constituer un risque, elle peut aussi accentuer la conscience phonologique des enfants et plus tard leur goût pour les jeux de mots. On remarque que les enfants aveugles y sont sensibles et certains auteurs pensent que le

sens de l'humour est un des éléments de la bonne socialisation des enfants aveugles et qu'un enseignement explicite en la matière leur est utile (cf. Lewi-Dumont, 2009b, p. 51) .

À propos de la façon dont les enfants aveugles se représentent les réalités, Françoise Martinez (1989, p. 62) donnait l'exemple suivant :

« Lorsque la vision n'est pas disponible, un avion entendu au loin (= vroum), l'avion dans lequel on s'installe (= fauteuil), l'avion-maquette exploré tactilement, sont trois objets de connaissance différents, indépendants les uns des autres, associables seulement par le vocable " avion " (si et seulement si le mot " avion " a été rencontré au moment de chacune de ces trois expériences différentes), alors que pour le voyant, les trois expériences sont associables, parce que les objets peuvent avoir été vus et entendus (avion dans le ciel), ou touchés et vus. C'est à partir d'inférences venant de nombreuses occurrences du mot que le jeune aveugle va parvenir à classer le mot dans un champ sémantique et va parvenir, souvent par essais et erreurs, à l'utiliser lui-même. »

Cette remarque montre le poids du langage adressé dans les apprentissages de l'enfant aveugle et on peut l'illustrer à propos du même référent, à partir d'un corpus recueilli par l'auteur de cet article auprès d'une petite fille de 8 ans, ayant fait plusieurs voyages en avion, donc qui en a l'expérience. Le dialogue prend place à un moment où la petite fille a lu un texte où un père fait « faire l'avion » à son enfant, ce qui provoque une question de l'adulte.

Adulte (Ad): Tu sais c'que c'est les avions?

Enfant (E): Oui.

Ad: Qu'est-ce que c'est?

E: C'est quand on mange dedans.

Ad: Euh... oui... Mais qu'est-ce que ça fait, un avion?

E: Ça fait comme une salle!

Ad: Oui... mais... mais à quoi ça sert? [...]

E: Ça sert à manger.

Ad: Pas seulement!... Tu as déjà pris l'avion?

E: Oui.

Ad: Pour aller où?

E: Aux vacances.

Ad: Oui. Pour partir en vacances? Pour partir au Maroc?

E: Oui ; voir les moutons. Voir les animaux.

Ad: Oui. Mais... Alors ça sert à se déplacer. Est-ce que c'est comme une voiture? [...]

E: Non! [appuyé, sur le ton de l'évidence]

Ad: C'est quoi, la différence?

E: C'est la... C'est quoi la différence?

Ad: La différence entre un avion et un... ou un train, ou un autocar... Sur quoi ça roule? Ça roule, un avion?

E: Non, ça vole! [appuyé, sur le ton de l'évidence]

E: Avec des ailes.

Ad: Oui. Mais dans quoi?

E: Y a un escalier.

L'idée d'avion, spontanément associée à celle de voler par la plupart des voyants, du fait de la fonctionnalité principale de l'objet, ne l'est pas par cette enfant. Mais finalement, si à la question « qu'est-ce que ça fait, un avion ? », elle avait donné la réponse attendue, le segment de discours répété « ça vole », ou « ça vole et ça a des ailes », cette réponse juste, mais totalement stéréotypée, aurait probablement satisfait l'adulte mais n'aurait pas permis de mettre en valeur le fait que l'expérience n'est pas suffisante pour se représenter certains objets et encore moins pour comprendre l'expression rencontrée « faire l'avion ». Si l'expérience vécue par l'enfant (monter un escalier, s'installer pour manger et arriver au Maroc) n'est pas verbalisée, commentée, voire stimulée (toucher d'une maquette d'avion avant le départ, découverte des différentes parties de l'avion, donc des ailes, avec des personnages pour déterminer sa taille, sensations au décollage, à l'atterrissage, association à l'idée de voler) par un adulte, l'idée globale d'avion, sans être « fausse », mettra du temps à se mettre en place. Ici, on ne parlera ni de verbalisme ni de méconnaissance, puisque l'enfant a l'expérience de l'avion, mais d'une expérience partielle que l'absence probable d'accompagnement verbal n'a pas permis de conceptualiser.

La notion de verbalisme n'est donc pas suffisante pour rendre compte de la difficulté que peuvent avoir les enfants aveugles à acquérir et structurer le lexique. De plus, en fonction des connaissances plus ou moins précises attachées à certains référents, on peut dire que tout le monde, même chez les voyants, est amené à faire preuve de verbalisme (Lewi-Dumont, 2000) et surtout, le langage étant un bien commun, il serait dangereux de ne pas faire en sorte que les aveugles adoptent le langage de tout un chacun. Pierre Villey (1922, p. 81) écrivait déjà que l'enfant aveugle doit « *apprendre à user du langage de tous* » : même s'il est « *isolé dans un monde de voyants il parle une langue faite par des voyants et pour des voyants* ». Plus que le verbalisme, c'est souvent la méconnaissance totale de référents bien connus de leurs camarades qui peut gêner les enfants d'école maternelle ou du début de l'école élémentaire. À l'inverse, parfois, ils se raccrochent à ce qu'ils en ont lu ou entendu et peuvent être extrêmement précis (Lewi-Dumont, 2000). Pour se représenter les référents correspondant aux mots concrets, les enfants aveugles s'appuient sur la découverte sensorielle des objets réels, sur des représentations figurées (dessins, jouets, maquettes...) et aussi sur ce qu'ils entendent ou, plus tard, ce qu'ils lisent. Ainsi, ils associent l'avion à ses ailes, la girafe à son « long cou ».

Le manque d'expériences familières aux enfants voyants (par l'intermédiaire des livres d'images par exemple) peut, par exemple, expliquer que les premiers mots prononcés par les enfants aveugles ne soient pas exactement les mêmes que ceux des voyants (Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999, p. 123-124). Cette méconnaissance est liée à leur manque d'expériences mises en mots par leur entourage. Ce phénomène, que l'on retrouve aussi chez des enfants voyants peu stimulés, a des conséquences plus importantes pour les enfants déficients visuels, qui n'ont pas l'occasion d'observer directement et incidemment nombre d'éléments du réel, de faire facilement des liens. C'est donc à la fois la multiplication d'expériences variées, notamment sensorielles et sensori-motrices, la verbalisation précise de ces expériences et leur mise en lien par l'adulte qui vont soutenir l'acquisition et la structuration du vocabulaire. Le fait que la

construction de l'espace soit affectée par la cécité congénitale conduit à s'interroger sur les spécificités de l'acquisition du langage spatial chez l'enfant aveugle. Des recherches interdisciplinaires s'amorcent actuellement (Lewi-Dumont & Hickmann, 2010) et tendent à se placer dans une perspective translinguistique. Elles seront d'autant plus intéressantes qu'elles permettront de réunir des données quantitatives importantes et d'avancer dans la réflexion sur l'impact d'un déficit visuel sur le développement du langage et sur le lien entre perception, langage et cognition d'une part, et d'autre part sur le rôle des facteurs propres à chaque langue dans ce développement.

Outre l'acquisition du lexique, sujet qui préoccupe beaucoup les praticiens, les chercheurs s'intéressent actuellement à la dimension pragmatique du langage chez les personnes aveugles et notamment des enfants (Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999 ; Galiano & Portalier, 2009 ; Tadic, Pring & Dale, 2009 ; Galiano, 2010 ; Pérez-Pereira, 2010). Là encore, des différences ont été notées, mais globalement, et assez rapidement dans l'enfance, les actes de langage et les capacités discursives sont proches de celles des enfants voyants. Une analyse longitudinale des conversations, notamment des tours de parole, permettrait de faire avancer les réflexions.

Enfin, des recherches s'amorcent sur la compréhension de textes écoutés (Lewi-Dumont, 2009b ; Pérez-Pereira 2009 ; Lewi-Dumont & Hickmann, 2010). Les premiers résultats obtenus par Pérez-Pereira montrent une meilleure compréhension chez les déficients visuels que chez les voyants (sujets d'âges variés, de 9 ans à l'âge adulte). Des études, tant quantitatives que qualitatives et longitudinales, seront particulièrement intéressantes pour déterminer ce qui peut permettre à des enfants malvoyants et aveugles de mieux comprendre les récits écoutés, cette modalité d'appropriation orale de l'écrit étant destinée, parallèlement à la lecture visuelle et tactile, à prendre de plus en plus d'importance étant donné la diversification des moyens de restitution orale de l'écrit.

Il existe des particularités, des caractéristiques du développement du langage de l'enfant aveugle auxquelles l'entourage et les pédagogues doivent être sensibilisés, mais les difficultés éventuelles, dans un environnement attentif et chaleureux et lorsque l'enfant n'a pas de troubles associés importants, sont aisément surmontables. Le langage oral entendu ou émis est alors pour le jeune enfant aveugle un des meilleurs vecteurs de son adaptation à l'environnement, de sa socialisation, et dans le domaine ici traité, une voie royale d'accès à la culture. En ce qui concerne l'accès à l'écrit, la bonne maîtrise du code n'est pas suffisante pour le comprendre et le produire, et il faut d'abord maîtriser l'oral pour maîtriser l'écrit. L'accès à d'autres éléments culturels (théâtre, cinéma, musées et expositions), mais aussi à certaines connaissances historiques, géographiques, se fait aussi partiellement ou en complément d'autres points de repère, de façon indirecte, par le langage, et notamment par la description. La maîtrise de la langue et de ses usages est un des meilleurs moyens pour l'enfant, puis pour l'adulte déficient visuel, de partager la culture des voyants, mais aussi de s'exprimer en la matière afin que les voyants puissent ajuster

leurs adaptations, leurs descriptions et leurs explications aux besoins formulés par les usagers eux-mêmes.

Bibliographie

Jérôme Bruner, « De la communication au langage », dans *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* » (trad. française), Paris, PUF, 1983, p. 157-207 ; Noam Chomsky, « Le langage dans le cadre de la connaissance », dans *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Paris, Seuil, 1979, p. 252-269 ; (Cutsforth, 1951) Thomas Cutsforth, *The blind in school and society*, New York, AFB, réédition 1951 ; Selma Fraiberg, *Insights from the blind*, New York, Basic Books, 1977 ; Selma Fraiberg, Marguerite Smith, Edna Adelson, « Un programme éducatif pour les nourrissons aveugles », dans *La psychiatrie de l'enfant*, XXXVII, 1, 1994, p. 49-80 (1969) ; (François, 2001) Frédéric François, « Langage et hors-langage. Quelques remarques », dans *Marges linguistiques*, 1, 2001, p. 103-113 ; (Galiano, 2010) Anna Galiano, « Études sur le langage des personnes déficientes visuelles : de l'adulte à l'enfant », Communication au colloque « Langage et cognition chez l'enfant aveugle : nouvelles perspectives », CNRS, Paris 7 décembre 2010 ; (Galiano & Portalier, 2009) Anna Galiano & Serge Portalier « Les fonctions du langage chez la personne aveugle. Méta-analyse de la relation entre connaissance et langage », dans *L'année psychologique*, 109 (1), 2009, p. 123-153 ; (Hatwell, 1966, 2003) Yvette Hatwell, *Privation sensorielle et intelligence*, Paris, PUF, 1966 ; *Psychologie cognitive de la cécité précoce*, Paris, Dunod, 2003 ; (Henri, 1948) Pierre Henri, « Cécité et verbalisme », dans *Journal de psychologie normale et pathologique*, n° 2, avril-juin 1948, p. 216-240 ; (Lewi-Dumont, 1999, 2000, 2009) Nathalie Lewi-Dumont, *L'apprentissage de la lecture chez les enfants aveugles : difficultés et évolution des compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1999 (1997), p. 77-119 et p. 672-705 ; « Une souris verte... Remarques sur le sens des mots chez les enfants aveugles », dans *La nouvelle revue de l'ASIS*, 9, 1^{er} trimestre 2000, p. 79-92 ; *Exercices et jeux de lecture en braille*, Livret pédagogique, Suresnes, INS HEA, 2009a ; « Comment les enfants aveugles racontent des histoires », dans *Communication et déficience visuelle : de Louis Braille à nos jours*, actes des 45^{es} journées du GPEEA, 2009b, p. 58-72 ; (Lewi-Dumont & Hickmann, 2010) Nathalie Lewi-Dumont & Maya Hickmann, « Discours et cognition spatiale chez l'enfant aveugle : premières constatations », Communication au colloque « Langage et cognition chez l'enfant aveugle : nouvelles perspectives », CNRS, Paris 7 décembre 2010 ; Françoise Martinez-Sarocchi, « Organisation spatio-temporelle et cécité. Nouvelles Questions », dans *La déficience visuelle : nouvelles approches cliniques*, Bordeaux, ALFPHV, 1989, p. 60-66 ; (Pérez-Pereira, 2010) « Pragmatic abilities of blind children », Communication au colloque « Langage et cognition chez l'enfant aveugle : nouvelles perspectives », CNRS, Paris 7 décembre 2010 ; (Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999) Miguel Pérez-Pereira, Gina Conti-Ramsden, *Language development and social interaction in blind children*, Hove, Psychology Press, 1999 ; (Mills, 1983) Anne Mills (éd.), *Language acquisition in the blind child*, Londres, Croom Helm, 1983 ; (Tadic, Pring & Dale, 2009) Valerie Tadic, Linda Pring & Naomi Dale, « Attentional processes in young children with congenital visual impairment », dans *British journal of developmental psychology*, 27, 2009, p. 311-330 ; (Thomé, 1979) Eva Thomé, *L'être et le monde à l'état nocturne*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, 1979 ; (Villey, 1922) Pierre Villey, *La pédagogie des aveugles*, Paris, Félix Alcan, 1922. Françoise Martinez-Sarocchi, « Organisation spatio-temporelle et cécité. Nouvelles Questions », dans *La déficience visuelle : nouvelles approches cliniques*, Bordeaux,

NATHALIE LEWI-DUMONT

