



HAL
open science

Expérience du réel, expérience du récit

Nathalie Lewi-Dumont

► **To cite this version:**

Nathalie Lewi-Dumont. Expérience du réel, expérience du récit : Présentation des premières observations des ateliers. Ensemble penser les outils et interactions favorisant le développement du langage et des représentations chez les jeunes enfants aveugles ou déficients visuels, Apr 2009, Paris, France. pp.1-12. halshs-00732574

HAL Id: halshs-00732574

<https://shs.hal.science/halshs-00732574>

Submitted on 15 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.

Expérience du réel, expérience du récit, présentation des premières observations des ateliers

Nathalie Lewi-Dumont
 MoDyCo (Université Paris
 Ouest Nanterre La Défense)
 Maître de conférences
 INS HEA (Suresnes)

Quand Régine Michel, chef de projet à la Fédération des aveugles handicapés visuels de France (Faf), m'a contactée pour me proposer d'observer les ateliers en projet, j'ai été immédiatement enthousiaste : mon expérience antérieure de professeur de lettres, puis de formatrice et de chercheur, en particulier dans le domaine de l'acquisition du langage oral et écrit chez les enfants aveugles, m'avait amenée à penser que si la littérature était un des arts les plus directement accessibles aux personnes aveugles, il existait chez les plus jeunes des difficultés spécifiques d'accès, et pas seulement par rapport aux techniques de lecture : l'idée de Mme Michel à la fois de travailler sur un texte pendant un temps long et d'approfondir certaines réalités difficilement accessibles pour les élèves au moyen des autres sens était donc séduisante à plus d'un titre. Cette expérience a été proposée à des élèves d'école maternelle scolarisés individuellement et regroupés pour ce faire et à des enfants d'école élémentaire scolarisés en institut spécialisé, en dehors de la classe. J'ai pu observer les séances, directement ou par l'intermédiaire des vidéos tournées par l'Unité de production audiovisuelle et multimédia (Upam) de l'INS HEA. J'ai en outre eu l'opportunité d'enregistrer en audio individuellement les élèves les plus âgés. L'observation des comportements des enfants des ateliers et l'analyse d'une partie de leurs prises de parole (car le corpus recueilli est très riche) m'ont permis de tirer quelques enseignements.

En prenant pour appui pour chaque point les difficultés que j'avais constatées dans mes travaux antérieurs, je vais d'abord aborder la question de la connaissance qu'ont les enfants des réalités apparaissant dans ce qu'ils lisent, avec quelques exemples. Ensuite je donnerai quelques indications sur les apports de ce type de travail sur la compréhension du récit. Enfin, je terminerai sur quelques pistes de réflexion pédagogique que j'ai pu tirer concernant les aides à la compréhension de l'écrit pour les enfants déficients visuels.

1. La découverte et la mise en mots du réel.

1.1. Quelques constats antérieurs.

Une première observation longitudinale d'un petit nombre d'enfants aveugles congénitaux (Lewi-Dumont, 1997) m'avait permis notamment d'étudier d'une part les difficultés techniques spécifiques aux débuts de l'apprentissage de la lecture en

braille et d'autre part la compréhension du texte lu, qui nous intéresse ici. Parmi les difficultés spécifiques de compréhension, les problèmes de vocabulaire étaient très importants. On est loin de penser actuellement que comprendre un texte, c'est comprendre tous les mots qui le composent, mais pouvoir vérifier dans son lexique mental l'exactitude de son décodage est d'une grande aide, la confrontation avec trop de mots inconnus dans un texte le rendant illisible. Mais avoir entendu un mot, même plusieurs fois, ne signifie pas qu'on ait une représentation exacte de ce qu'il désigne, si tant est que l'on puisse valider ou non la justesse d'une représentation... Si toutes les études de psycholinguistique montrent que la cécité n'entrave pas l'acquisition du langage (cf. Hatwell, 2003), des observations plus fines indiquent tout de même, statistiquement, un certain retard dans l'acquisition du vocabulaire, notamment pour les mots concrets. Ce retard ne s'est pas comblé pour tous à l'entrée à l'école élémentaire. C'est d'ailleurs ce que les professionnels ayant répondu au questionnaire envoyé par la Faf pour préparer la journée du 1er avril 2009 ont massivement répondu, en faisant appel à la notion de verbalisme et en insistant sur le fait que les jeunes aveugles rencontrent plus de difficultés en ce domaine que les enfants ayant quelques possibilités visuelles.

1.2. Compréhension des référents présents dans le texte.

Les enfants aveugles et malvoyants ayant participé aux ateliers en 2007-2008¹ ont découvert de nombreuses réalités peu familières dans leur quotidien : certains animaux, les travaux publics, ou encore des actions telles que faire du feu ou tricoter...

On commencera par l'exemple des animaux, puisqu'on sait que les auteurs de livres de jeunesse utilisent très fréquemment des animaux anthropomorphiques (cf. Lewi-Dumont, 2000). Dans *L'écharpe de Polochon*², on trouve un ours, des moineaux, des lapins et un écureuil. On peut émettre l'hypothèse que tout enfant voyant de Cours préparatoire (1^{ère} primaire), même s'il n'a jamais approché ces animaux, en aura vu de nombreuses représentations imagées. On va voir dans l'exemple³ suivant que, pour un enfant aveugle de naissance, la reconnaissance est difficile.

A. (av. né, 7 ans) découvre les petits animaux sous le tas de bûches

Ad1 : qu'est-ce qu'y a sous les bûches ?

A : <prend l'écureuil, le touche> un écureuil

Ad1 : un écureuil !

A : <prend le lapin> un oiseau

Ad1 : c'est un oiseau ça ?

1 Enfants d'école maternelle : texte de C. Metzmeier, *L'écharpe de Polochon, Contes d'éléphanteaux, grenouilles, souris et compagnie*, Paris, Bayard, 1999 ; enfants d'une même classe d'un établissement médico-social : *Porculus*, d'A. Lobel, l'école des loisirs, 1971 (réédité).

2 L'ours Polochon part chercher du bois pendant l'hiver ; son écharpe s'accroche à l'entrée de sa maison. Il arrive à un tas de bois où sont nichés de petits animaux qu'il recueille. Perdu dans la neige et dans la nuit, il retrouve son chemin grâce au fil de laine de son écharpe et va pouvoir faire du feu.

3 Les prénoms des enfants ont été changés. Dans les transcriptions de l'oral, Ad: signifie adulte, E les enfants tous ensemble, les § délimitent les chevauchements de parole, les + et ++ les pauses plus ou moins longues, les éléments entre soufflets le non-verbal.

Faf – Projet Pré-lecture /langage/représentations – Journée d'étude du 1 avril 2009 www.faf.asso.fr/prelecture/
Intervention de Nathalie Lewi-Dumont, MoDyCo (Université Paris Ouest Nanterre La Défense),

A : j'sais pas c'que c'est!
 Ad2: touche bien
 A: <touche la queue> un lapin
 Ad1 : oui
 A : <cherche les autres animaux reprend l'écureuil> c'est un moineau
 Ad2 : c'est un moineau?
 A : <agacé> mais oui c'est un oiseau!
 Ad2 : ça c'est un oiseau ?
 A : mais j'sais pas où il est!
 Ad2 : <lui remet dans la main l'écureuil> qu'est-ce que c'est ça ?
 A un écureuil!
 Ad2 : un écureuil? et pourquoi tu penses que c'est un écureuil
 A : <caresse la queue> pasque + il a une grande queue

Alain est ici en difficulté pour reconnaître des animaux. Et même pour l'enfant malvoyant (Yannick, 5 ans) dans la même situation, c'est la verbalisation des traits pertinents qui aide à l'identification et non les caractéristiques globales. Il découvre un deuxième oiseau et ne le reconnaît pas immédiatement :

Y: un bec
 Ad 2: oui (...) qu'est-ce qu'il a sur le dos? + c'est quoi ça qui est tout doux?
 Y: euh + le dos
 Ad2: oui + et c'est quoi ça ce que tu touches là <en faisant toucher la queue>?
 Y: le + une queue
 Ad2: oui + et qui est faite avec quoi?
 Y : des plumes
 Ad 2 : ah et qui c'est qui a des plumes? qui est l'animal qui a des plumes?
 Y: des oiseaux?

C'est souvent un élément pertinent verbalisé qui peut guider l'enfant dans la reconnaissance, comme la queue en panache ou la queue en tire-bouchon pour le cochon.

Lors d'une autre expérience, les enfants ont eu aussi à écouter et reconnaître les cris des animaux, et là la confrontation au réel a été rude pour Sylvie, enfant aveugle-née, de 4 ans 11 mois. Après avoir reconnu le piaaillement du moineau et l'écureuil cassant des noisettes, les enfants écoutent un ours.

R: une vache (...)
 S: je sais pas
 Ad : c'est dans l'histoire+ c'est pas le moineau + c'est pas l'écureuil + c'est pas le lapin
 S: l'ours
 Ad : oui
 S: c'est un vrai ours ?
 Ad : oui
 S: un vrai ours qui est là?
 Ad : non + enregistré dans un CD
 Ad : tu sais les ours on les apprivoise pas comme ça les ours hein (...) tous les cris qu'on a entendus

c'était des animaux enregistrés (...)

S: j'ai eu peur que c'était un ours qui était vraiment là

Les enfants ne reconnaissent pas le cri de l'ours. Rémi, enfant malvoyant profond de 5 ans, pense à une vache, ce qui, en dehors du fait qu'il n'y a pas de vache dans l'histoire, comme le rappelle l'adulte, n'était pas aberrant (sans graves). Sylvie l'identifie par déduction, mais il s'agit d'un grondement assez effrayant, d'où sa question « c'est un vrai ours ? » et la réponse d'abord trop peu précise de l'adulte, reprise ensuite par le fait qu'il s'agit de l'enregistrement d'un vrai ours.

Pour comprendre ce que c'est qu'un « vrai ours » (réalité qu'on peut voir dans un zoo, dont on peut comprendre la taille et les caractéristiques par comparaison sur des représentations imagées ou des photos, mais qu'on ne peut toucher en raison du danger, ni même toucher entièrement s'il est empaillé du fait de sa taille), de nombreuses entrées sont nécessaires (langagières, tactilo-kinesthésiques, auditives, olfactives, etc.). Mais si on s'en tient à la seule compréhension du récit, par rapport à la connaissance des animaux, la seule chose importante est que l'ours est un animal de la forêt si gros qu'il peut mettre dans ses poches les animaux du tas de bois (quand c'est un ours imaginaire qui porte un manteau).

Dans *Porculus*, le petit cochon prend du ciment frais pour de la boue. À la question « comment aurait-il pu savoir ce que c'était de la boue ? », Rose-Marie répond : « y aurait pas un fil » : elle fait ici allusion aux bandes blanches et oranges qui délimitent les endroits où les chantiers peuvent présenter un danger. Ces « fils » avaient été utilisés lors d'une séance d'atelier pour matérialiser un chantier, de même que l'attention des enfants avait été attirée par le bruitage lors de la lecture.

1.3. La compréhension des référents permet de comprendre la narration

La compréhension des réalités dénotées par les mots n'est pas uniquement destinée à mieux connaître les référents, mais elle permet parfois de comprendre des passages-clés des récits.

On peut prendre pour exemple la laine et le tricot, réalités dont les enfants n'ont pas nécessairement une expérience familiale, mais qu'il faut se représenter pour comprendre le récit de *Polochon*. Les enfants doivent comprendre que l'écharpe qui s'accroche devant la maison et se détricote fait que Polochon va l'utiliser en quelque sorte comme fil d'Ariane et retrouver son chemin. Faute d'enregistrements individuels à l'issue des ateliers, il n'y a aucun moyen d'être certain que les enfants aient tous compris le cheminement de l'ours malgré la séance de mime du trajet aller et retour de la maison de l'ours au tas de bois. La difficulté était que dans le texte il y avait des « fagotins » (terme de l'histoire) devant la maison et un tas de bois qui abritait les animaux qu'un lapsus d'une adulte a fait quelquefois appeler « fagotin ». En outre, le fait de se perdre dans la nuit est un phénomène délicat et complexe à expliquer à des jeunes enfants malvoyants et plus encore aveugles, pour lesquels il s'agit d'une réalité abstraite. Néanmoins, les expériences mises en place les ont certainement amenés, pour la plupart, à avoir une idée de ce qui s'était passé. Lors de

la première séance, de longs échanges ont eu lieu sur ce qu'était tricoter. La plupart des enfants n'en avaient qu'une représentation assez vague, même ceux qui avaient une mère ou une grand-mère qui tricotent :

S: §oui c'est comme coudre§! oui mamie elle m'a + elle tricote!

Ad1: ah S elle a une mamie qui tricote

S: ben moi elle m'a fait un gilet + elle m'a tricoté un gilet

Ad2 : alors avec quoi elle a fait le gilet?

S : avec de la laine

Ad2 : et avec quoi? Elle prend de la laine dans ses mains comme ça? Sans rien avec?

S: euh non

Ad1: alors qu'est-ce qu'elle prend pour tricoter?

S: je sais pas

Ad1: y a pas un petit bruit quand elle tricotait? Non?+ t'as rien remarqué?

S: j'ai pas enten + j'étais pas + je suis pas là quand elle tricote

Ad2: ah t'étais pas là+ et donc R qu'est-ce que tu disais toi?§est-ce que tu connais quelqu'un qui tricote?§

R: §eh ben moi§ + oui pasque maman elle tricote + l'écharpe!

Ad2: oui + et comment elle tricote?

R: eh ben elle tricote avec de la laine

Ad1: oui et comment elle est cette laine? (...)

Ad2: quand on la touche cette laine + qu'est-ce que c'est? qu'est-ce qu'on a dans la main?

R: tout doux! comme une peluche! (...)

Ad1 : est-ce que tu as déjà touché + maman quand elle tricote + est-ce qu'elle t'a déjà montré?

R: oui

Ad: qu'est-ce qu'elle a dans ses mains quand elle tricote? (...) elle a que de la laine?

S: elle a aut'chose+ c'est sûr! (...)

S: pasque +on peut pas tricoter qu'avec la laine! (...)

Ad1: i faut de la laine et un instrument

A: ben oui i faut une aiguille!

Sylvie n'a pas de connaissance directe de l'acte de tricoter dont elle n'est pas témoin, Rémi n'a pas remarqué le cliquetis des aiguilles et aucun de ces deux enfants portant des vêtements tricotés n'arrive à dépasser l'association verbale *tricoter* et *laine*. Sylvie essaie de se représenter l'action (« elle a aut'chose c'est sûr ! »). Guidé par l'adulte et le mot « instrument » et sans doute par analogie avec la couture, Alain pense à l'aiguille (s'ensuit une controverse sur le nombre d'aiguilles nécessaire). Une séance ultérieure a permis aux enfants non seulement de toucher des écharpes tricotées dans différentes laines, mais aussi de détricoter des morceaux de laine cloués sur une planche, en suivant du doigt les mailles qui se défont. Les vidéos montrent le visage radieux des deux enfants aveugles de naissance découvrant le phénomène. Par la suite, les enfants ont mimé le trajet de Polochon dont l'écharpe s'accroche à un fagotin vers le tas de bois.

Dans *Porculus*, comprendre ce qu'est le ciment et ce que peut bien vouloir dire « être pris dans le trottoir » est nécessaire pour se représenter un moment-clé du texte. Les enfants d'âge élémentaire ont eu l'occasion de transposer le phénomène en fabriquant de la boue, puis du plâtre (transposition du ciment) et en mettant dans le plâtre de

petits animaux en plastique qui se sont trouvés « prisonniers ». On peut émettre l'hypothèse, confortée par les justifications verbales données lors des entretiens individuels, que tous les enfants auront mieux compris le phénomène que si on s'était contenté d'explications verbales. Abdel, enfant malvoyant de 10 ans, a compris d'emblée, lors de la première lecture, la méprise du petit cochon :

Ab: oui + mais la boue la boue là quand i s'enfonçait dans le chantier c'était du ciment!

Ad: ah:::!
<ton particulièrement intéressé> et comment tu sais ça?

Ab: pasque + izont dit que la boue était devenue plus dure alors moi j'ai pensé que c'était du ciment

Ad: mais comment ça t'est venu à l'idée ça?

L: pasque + y avait des travaux !

Ad: ah:::!
< même ton que supra> donc + le bruit des travaux vous a aidés à penser que quand i se retrouve coincé c'était pas de la boue puisque euh+ c'était peut-être du ciment

Pourtant, lorsque je lui demande d'évaluer l'expérience des ateliers, il estime que les propositions qui ont été faites l'ont aidé à la compréhension.

Ad: j'voulais te demander toutes ces expériences qu'on a faites autour de l'histoire + puisque finalement on a pris des + des thèmes de l'histoire pour essayer de vous faire toucher des choses + entendre des bruitages etc. + est-ce que tu penses que ça t'a aidé à comprendre l'histoire ou pas?

Ab: ben oui ça m'a aidé à comprendre

Ad qu'est-ce que tu n'aurais pas compris si on n'avait pas fait ça?

Ab: ben j'aurais pas compris euh pourquoi Porculus est pris dans l'trottoir + pourquoi i s'est pris + pourquoi il a pas fait attention + aux travaux

2. Reformulation de textes et lien avec les ateliers.

2.1. Constats de départ.

Une autre difficulté que j'avais remarquée (1997) en faisant rappeler des récits aux élèves aveugles que j'avais suivis est celle de raconter un texte lu de manière intelligible, qu'il ait été lu de façon autonome ou écouté. C'était le cas d'une majorité de récits recueillis. L'hypothèse émise était que, quand les élèves lisaient seuls, les difficultés liées au décodage étaient pour certains encore trop importantes pour accéder à un sens global, d'où l'accent général mis sur les incipit dans les rappels. Pour les textes écoutés, on pouvait penser que l'écoute n'était pas suffisamment active (notamment lorsqu'il s'agissait de textes enregistrés), que l'enfant avait manqué d'interactions avec un adulte médiateur sur ce qu'il avait écouté pour mieux comprendre certains éléments et les fixer.

2.2. Les rappels de récit

Il est plus difficile de prendre appui sur *L'écharpe de Polochon* puisque les reformulations sont partielles. Pour *Porculus*, si on étudie les rappels individuels, il faut d'abord insister sur le fait que les six rappels obtenus sont tous intelligibles, dans des styles narratifs qui sont peut-être propres à chaque narrateur : nous trouvons deux paraphrases très courtes qui sont en fait des résumés, d'environ 200 mots et qui sont dues à deux des plus jeunes locuteurs, quand les quatre autres ont entre 700 et 1100

mots. La plupart des récits sont pratiquement des monologues, à part celui de Sophie, qui a besoin d'encouragements pour commencer, conduite d'évitement qu'on rencontre souvent chez les élèves en difficulté (Lewi-Dumont, 1997, p. 876, p. 927). Par la suite, le récit de Sophie est également presque entièrement monogéré. Ce qui est très intéressant est qu'on n'est dans aucun des récits dans la récitation, mais dans une reprise personnelle de certains éléments. Les expériences identiques n'ont pas conduit à des récits stéréotypés : tous les textes, même le plus bref, sont intéressants et montrent d'excellentes capacités narratives (qu'il serait vraiment imprudent d'imputer aux seuls ateliers, seules des évaluations préalables et dans divers domaines avant et après auraient pu l'établir). Un des deux textes brefs, extrêmement dense, restitue tout de même le caractère à la fois comique et palpitant du récit, avec des pauses et des passages en style direct. Claudio, 7 ans, enfant le plus jeune du groupe, assez réservé durant les ateliers, mais grand amateur de lecture :

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!

Ad: §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 <intonation montante>+ 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!

Claudio, au contraire de la plupart de ses camarades, ne cherche pas l'exhaustivité. On remarquera qu'il omet les deux péripéties qui pourtant l'avaient fait beaucoup rire, l'épisode du marécage et celui de la décharge publique, qui n'ont pas d'intérêt pour la progression dramatique du récit, pour se focaliser sur l'incipit, l'épisode final et le dénouement. Pourtant, son récit (presque monogéré puisque l'assertion de régulation de l'adulte est produite en même temps que la poursuite de l'histoire par Claudio et n'est donc finalement pas à considérer comme une relance) est d'une part intelligible, et d'autre part présente une double originalité par rapport à celui de ses camarades : l'insertion de passages dialogués inventés qui rendent le texte très vivant et le fait que, contrairement aux autres qui le font de façon non constante, l'ensemble du récit est fait au passé, alors que le texte de départ est au présent de narration. Une hypothèse explicative pourrait tenir à l'habitude de Claudio de lire des contes.

Le fait que les enfants aient reformulé l'histoire de façon pertinente tient certainement tout d'abord à leur capacité de mémoire auditive, car le texte leur a été lu à chaque séance, et chaque lecture était suivie soit de reformulations, soit de commentaires qui sont venus soutenir et enrichir, avec les expériences proposées, la mémorisation.

Globalement, on peut remarquer, tant dans les reformulations individuelles que dans

celles qui ont été faites lors des ateliers, que les enfants prenaient appui sur certaines expressions qui leur plaisaient ou qui utilisaient un rythme ternaire : « Il prend une bûche, puis deux, puis trois » dans *Polochon* ou la répétition, « la boue si douce si douce » dans *Porculus*. Surtout, les parties les mieux mémorisées portaient sur les passages dialogués, même pour *Polochon*, dont la lecture était faite de façon assez neutre où il n'y avait pas la lecture à plusieurs voix comme pour *Porculus*. Les enfants répétaient textuellement :

« - Qu'as-tu fait ? » où « Sautez dans mes poches, venez passer l'hiver chez moi ! ». Il semblerait que les enfants se servent des passages dialogués comme points d'appui de la mémoire, comme les enfants voyants utilisent les images.

D'autre part, certains éléments vécus dans les ateliers sont intégrés dans le récit alors même qu'ils ne figurent pas dans le texte source : dans le texte cité ci-dessus, Claudio fait parler le cochon prisonnier dans le trottoir, alors que rien de tel ne figure dans le texte ; mais, spontanément les enfants se sont identifiés à lui quand les animatrices ont matérialisé un chantier avec les bandes de plastique, ont mimé le cochon s'enfonçant dans le ciment, ont crié « au secours ! ».

De même, Rose-Marie dit: « et les pompiers ++ i z'apportent des instruments pour briser le trottoir + un marteau-piqueur + plein d'choses » alors que le mot *marteau-piqueur* ne figure pas dans le texte, mais qu'on l'entendait dans le bruitage et surtout que les enfants ont eu l'occasion d'utiliser un modèle réduit de marteau-piqueur à piles lorsque leur ont été présents des éléments d'un chantier de travaux publics.

Abdel dans son rappel de récit fait allusion aux travaux qu'il a interprétés par le bruitage ⁴:

Ab : i va dans une ville + i trouve des travaux + eh ben dans cette ville y a des travaux avec un marteau piqueur dzzzzz+ + après le marteau piqueur ben i travaille i travaille eh ben i trouve de la boue mais en fait c'est du ciment + i s'assoit dedans + i s'enfonce + mais après la boue il trouve que elle est bizarre ben après eh ben après ça durcit! ça durcit +

Aucun des six enfants n'a raconté l'épisode de l'arrivée en ville de façon identique. La plupart emploient des mots présents dans le texte, *ville*, *boue*, *s'asseoir*, *s'enfoncer*, mais dans la présentation des événements et dans le style, chaque récit diffère : même quand des portions de textes sont citées, elles sont souvent reformulées personnellement, que ce soit au niveau de l'emploi des temps verbaux ou, surtout, au niveau de l'usage des styles direct et indirect, voire des incises.

3. Pour une meilleure compréhension des textes : du local au global.

4 Le texte de départ est: « Au bout de la route, voici une grande ville.

« Ah, bravo ! » dit Porculus. « Ici, l'air lui-même est sale. Il doit sûrement y avoir, tout près, de la bonne boue bien douce. » Il ne tarde pas à trouver ce qu'il cherche. « Ah ! » dit-il, « enfin de la boue ! » Alors, il s'assoit et s'enfonce dans la bonne boue, si douce !

Mais que se passe-t-il ?

« Cette boue est bizarre », se dit Porculus. « Ce n'est pas doux du tout et en réalité cela devient de plus en plus dur ». Il essaie bien de se soulever, mais il ne peut pas remuer. » (*Porculus*, A. Lobel, L'école des loisirs, p. 34-39).

Faf – Projet Pré-lecture /langage/représentations – Journée d'étude du 1 avril 2009 www.faf.asso.fr/prelecture/

Intervention de Nathalie Lewi-Dumont, MoDyCo (Université Paris Ouest Nanterre La Défense),

Quelles leçons peut-on tirer de cette expérience pour aider les enfants déficients visuels à mieux comprendre les textes qu'ils lisent ou qu'on leur lit ? Rappelons que les textes n'ont pas été lus par les enfants eux-mêmes, mais qu'ils en prenaient connaissance par l'écoute, ce qui est une situation fréquente pour les personnes déficientes visuelles, même à l'âge adulte, que cette écoute soit celle d'un lecteur ou d'un dispositif électronique (synthèse vocale, CD, MP3...).

Il est évident que la lecture personnelle, surtout chez des apprentis-lecteurs ou des lecteurs en difficulté, complexifie le processus de compréhension puisque le lecteur met une bonne partie de son énergie cognitive dans le décodage alors qu'il est capable déjà d'entrer dans des textes plus complexes. C'est encore plus vrai pour les apprentis lecteurs en braille dont l'apprentissage est nécessairement syllabique et qui, en outre, ne peuvent se fonder sur les images pour comprendre un texte. C'est pourquoi j'ai proposé dans les débuts de l'apprentissage, de partir de textes lus oralement pour travailler la littérature (Lewi-Dumont, 2009).

Qu'il s'agisse de lecture écoutée ou de lecture personnelle, la compréhension des textes se fait dans une interaction entre compréhension locale et compréhension globale. On ne peut pas, pour toutes les réalités contenues dans un texte, faire un travail analogue à celui qui a été proposé dans les ateliers de la Faf, ne serait-ce que pour des contraintes matérielles. Une interrogation sur l'objectif poursuivi est nécessaire : si l'objectif est que les élèves aient une meilleure idée de la trame narrative générale et que le temps est compté, on laissera de côté pour les expérimentations certains détails. C'est ce qu'on pourrait appeler travailler sur un champ notionnel « raisonnable », pour aller à l'essentiel : il n'est pas forcément pertinent de donner aux enfants tous les mots appartenant à un réseau sémantique, même s'il est important de dénommer les choses avec précision. Il n'est certes nullement dérangeant que des enfants aveugles en sachent plus dans un domaine que des voyants mais introduire des réalités qu'ils seront susceptibles de ne plus jamais rencontrer (ni même d'entendre le nom) leur vie durant est contre productif⁵. Il faut aussi se rappeler que les personnes aveugles s'intéressent à ce qu'elles ne peuvent percevoir directement : à propos de *Porculus*, les enfants ont appris la symbolique des panneaux de signalisation, comme le triangle indiquant le danger.

Pour les pédagogues, le premier travail est une lecture minutieuse et attentive, une véritable analyse des textes proposés. Il est très difficile de savoir ce qu'un enfant sait ou ne sait pas, surtout s'il n'a jamais vu. En outre, un examen rigoureux des images pour les voyants et de leur rôle éventuel dans la compréhension de certains éléments implicites de l'histoire est nécessaire, afin de voir comment y suppléer pour les enfants aveugles. C'est ce qui a été fait pour *Porculus*, notamment par le bruitage de deux passages difficiles du texte sans les images qui complètent le texte (le nettoyage de la ferme à l'aspirateur, mot qui n'est pas écrit à ce moment-là, et le fait qu'il y a des travaux dans la ville). Ce travail de substitution, de verbalisation, qui est peut-être le plus spécifique lorsqu'on travaille avec des enfants déficients visuels, prend beaucoup

5 J'ai pu observer une petite fille aveugle ayant participé à une classe de mer capable de citer toutes les parties d'un bateau mais incapable de représenter une île en matérialisant l'eau et la terre par exemple.

de temps, d'énergie, et ne peut pas être totalement pris en compte dans le milieu ordinaire en cas de scolarisation individuelle car pour l'enseignant non spécialisé de la classe, l'image s'impose, comme une *évidence* au sens étymologique du terme, et n'appelle pas nécessairement de commentaire.

Les aides à la compréhension de l'écrit ne se cantonnent pas à la présentation détaillée des éléments de réalité présents dans les textes, à la répétition de la lecture et à la reformulation des textes lus. Pour comprendre la littérature, comprendre uniquement les situations n'est pas totalement suffisant. La littérature se nourrit de la littérature et tout texte est la reprise d'autres textes selon la théorie de l'intertextualité de Julia Kristeva (*Séméiotikè, Recherches pour une sémanalyse*, Seuil 1969). Les enfants s'en rendent compte et s'expriment à ce sujet. Les didacticiens du français, pour aider les élèves à entrer dans la littérature, font appel à la lecture en réseaux.

Par exemple on peut émettre l'hypothèse que des enfants qui auront travaillé sur *L'écharpe de Polochon* et que l'on aurait aussi fait réfléchir sur la notion de gentillesse, d'entraide, présente dans le récit, comprendront mieux des textes de littérature de jeunesse tels que *Les bons amis*⁶ où des animaux, pendant l'hiver se rendent des services, *Toc toc toc*⁷ où un ours recueille d'autres animaux perdus, dont des lapins, ou encore *A trois on a moins froid*⁸, qui commence par « c'est l'hiver, il fait très froid », comme *Polochon*, et où un lapin, un hérisson et un écureuil dont le chauffage est en panne se réchauffent mutuellement. On peut même penser qu'ils comprendront mieux *Le Petit Poucet* ou plus tard le mythe du Minotaure.

Pour travailler la littérature de jeunesse en réseau, il faut bien entendu avoir des livres. Or, étant donné le manque de textes transcrits en braille, les enseignants et les services spécialisés doivent avoir une politique volontariste d'accessibilité de la littérature pour leurs élèves, notamment par leur mise à disposition et par le partage de la lecture dans une interaction autour du livre. Les livres ne viendront pas à eux naturellement comme ils peuvent le faire pour les jeunes voyants. Il est de la responsabilité de ceux qui en ont le pouvoir de « laisser les élèves lire », à savoir non seulement de les inciter à fréquenter les lieux de lecture, mais aussi de favoriser l'emprunt des ouvrages, de façon qu'un enfant aveugle ne se trouve jamais longtemps sans livre, quelle que soit la forme du livre. Encore trop d'élèves aveugles, qui n'ont aucun livre personnel en braille chez eux, se retrouvent pendant les vacances sans rien à lire... Ce que disent les élèves est certainement sujet à caution, mais l'explosion de joie qui a accompagné la distribution des livres montre que le livre est une denrée rare pour un enfant aveugle. Sur les six enfants enregistrés individuellement, deux seulement ont dit avoir des livres en braille chez eux.

Ad: est-ce que tu as beaucoup de livres en braille chez toi?

L:<silence 2 ">"j'en ai aucun!

Ad: aucun? de livre d'histoire comme Porculus t'en as aucun?

6 « Classique » du Père Castor, Flammarion.

7 T. et Y. Koide, L'école des loisirs, 1983.

8 École des loisirs, 1993.

L: non

Ad: et euh+ tu en empruntes à la bibliothèque?

L : non (...) pasque ça va être la fin d'l'année !

Ad : tu aimes bien les livres en braille ?

So : oui

Ad : tu en as beaucoup chez toi ?

So : non (...)

Ad : non + t'aimerais en avoir plus ?

So : oui

Ad : tu en as combien de livres chez toi ?

So : pfff j'en ai zéro !

Ad : tu en as zéro c'est le seul livre que tu as chez toi ?

So : <sourit> ben oui !

Ad : ah des CD + mais des livres en noir ou en §braille tu en as ?§

Ab : non j'en ai pas + j'ai que Porculus que vous m'avez offert

Ad : tu as d'autres livres en braille à la maison ? (...)

RM : j'ai + j'ai pas des histoires + j'ai que *La fourmi impitoyable* !

À : en braille tu as que *La fourmi impitoyable* + c'est un livre ça ?

RM: oui+ c'est une histoire (...) mais sinon j'ai des partitions pour la musique en braille

Les deux enfants de cette classe qui possèdent des livres viennent d'un milieu socio-culturel favorisé : leurs parents leur ont transmis leur amour de la lecture et ont les moyens et l'énergie de leur procurer des livres en braille. Certains des quatre autres disent avoir surtout de la littérature enregistrée, mais les disques compacts ne peuvent pas remplacer totalement les livres imprimés dont ils sont complémentaires.

Nous sommes ici, en droite ligne de la loi du 11 février 2005, dans l'idée de compensation et d'accessibilité.

Conclusion

Des ateliers tels que ceux qui ont été évoqués présentent, entre autres, l'intérêt que soient réunis autour d'une tâche des enfants avec des besoins éducatifs similaires et que la tâche soit organisée en prenant en compte ces besoins spécifiques, notamment les besoins de temps et de verbalisation. Avec la meilleure volonté du monde, cela ne peut être toujours fait en classe de scolarisation et de tels regroupements permettent aussi aux élèves de se construire une identité d'enfant malvoyant ou aveugle (cf. Lewi-Dumont, 2009). Les moyens matériels et humains mis en œuvre par la Faf sont importants, et plusieurs réponses au questionnaire indiquent qu'un manque de moyens et de temps empêche parfois un professionnel de mener seul ce type de travail. Indépendamment d'une expérimentation plus scientifique exposée ici par Maya Hickmann, il me semble que ce type d'approche pourrait inspirer des professionnels s'occupant d'enfants beaucoup plus en difficulté et aussi des enseignants accompagnant en maternelle ou en début d'élémentaire des élèves scolarisés en milieu ordinaire, soit sous forme d'ateliers en classe avec des voyants, soit en

regroupement, comme cela a été fait, ou en Classe d'inclusion scolaire (Clis-3). Si les malles pédagogiques sont mises à l'épreuve du quotidien des élèves déficients visuels et des personnels qui s'occupent d'eux - et c'est très souhaitable étant donné le peu de matériel adapté disponible- elles contribueront, je pense, à une meilleure prise en compte des besoins de ces jeunes enfants.

Références

- Hatwell, Y., *Psychologie cognitive de la cécité précoce*, Paris, Dunod, 2003.
- Landau B., Gleitman L, *Language and experience. Evidence from the blind child*, Harvard University Press, Cambridge, 1985.
- « Littérature de jeunesse et déficience visuelle », Actes de la journée d'études, *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, avril 2006, n° 33, p. 239-305..
- 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., « Une souris verte... Remarques sur le sens des mots chez les enfants aveugles », *La Nouvelle Revue de l'ASIS*, 9, 1^{er} trimestre 2000, p. 79-92.
- Lewi-Dumont, N., *Exercices et jeux de lecture en braille*, cédérom, fac-similé des fiches, livret pédagogique, Suresnes, INS HEA, 2009.
- Lewi-Dumont, N., « Regrouper des jeunes enfants déficients visuels d'école maternelle pour favoriser apprentissages et construction de l'identité sociale », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 46, 2009, p. 121-135.
- Tauveron, C. et al., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris, Hachette Education, 1998.