

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

Émergence de la communication dans le milieu de la surdicécité congénitale



<http://pixshark.com/anne-sullivan-and-helen-keller-in-color.htm>

Réalisé par : Bérard Sylvie

Promotion : Bach ES 11 EE

Sous la direction de : Roduit Jean-Marc

Lourtier, le 2 septembre 2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement :

Mon directeur de mémoire, M. Jean-Marc Roduit, pour sa disponibilité, son soutien et ses conseils avisés tout au long de ce travail.

Ma praticienne formatrice, Mme. Françoise Gay-Truffer, directrice du Centre des Marmettes, pour m'avoir permis de m'immerger dans ce monde mystérieux de la surdicécité ainsi que pour ses enseignements, ses encouragements, sa relecture et enfin, sa disponibilité.

Mon responsable socio-éducatif, M. Yann Gunzinger, pour ses encouragements et sa souplesse dans l'organisation de mon temps de travail ainsi que pour l'attention accordée à la relecture de mon mémoire.

Francis¹, acteur de cette recherche, et sa maman, pour y avoir pris part, sans qui, la démarche n'aurait pas pu se réaliser.

Mon compagnon, Grégoire, pour avoir supporté mes sautes d'humeur et pour m'avoir apporté du réconfort dans les moments de doutes.

Ma famille, pour son soutien inconditionnel et ses nombreux encouragements à « tenir bon » et « persévérer » dans cette dernière ligne droite.

Mes amis, Raph, Alex, Laetitia, Yasmine et Claudy, pour leurs messages de soutien et leur positivité. Merci aussi à Laetitia pour avoir amené, lors de sa relecture, une vision extérieure au champ du social.

PRÉCISIONS

Les opinions émises dans le cadre de ce travail de Bachelor n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit ce travail et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Afin d'en faciliter la lecture, le langage épïcène n'est pas utilisé dans le présent travail.

¹ Prénom d'emprunt

RÉSUMÉ

Cette recherche plonge le lecteur à la découverte d'un univers singulier et énigmatique, celui de la surdicécité. *Comment appréhender le monde environnant sans voir ni entendre ? Comment l'expérimenter ? Comment s'exprimer et se faire comprendre sans parole ? En d'autres termes, comment communiquer ?*

Être sourdaveugle implique de devoir faire face à une multitude d'obstacles. L'accès à l'information, l'accès à la mobilité et l'accès à la communication en sont limités et engendrent des conséquences importantes : passivité, comportements auto et/ou hétéro agressifs, isolement social, retard de développement ou encore troubles d'ordre psychologiques. Autrement dit, la vie quotidienne en est fortement bouleversée. Il est reconnu chez la plupart des individus dont la surdicécité apparaît avant l'acquisition du langage, des attitudes de repli sur soi, un manque d'initiatives dans les échanges et quelques fois des comportements qui suscitent de l'incompréhension.

Le présent travail traite du développement de la communication des personnes sourdaveugles congénitales. Les études effectuées, depuis une dizaine d'années, en France et dans les pays nordiques, ont démontré des résultats encourageants qui restent encore peu connus dans notre pays. En Suisse romande, seul le Centre des Marmettes à Monthey, exploité en 2003, accueille la population dont il est question ici et où le développement de la communication est un axe central de l'accompagnement.

L'objectif est donc de mettre en évidence les conditions communicationnelles optimales pour favoriser le dialogue entre l'utilisateur et son partenaire et ainsi lui permettre de sortir de ces états d'isolement et/ou d'inertie, observés au quotidien. C'est donc avec un résidant du Centre des Marmettes que les approches proposées par les chercheurs européens sont expérimentées, filmées, puis analysées en vue de ressortir les éléments favorisant le développement de ses compétences communicationnelles nécessaires pour développer son intelligence. De plus, son épanouissement personnel en sera amélioré et lui permettra d'avoir davantage accès à une vie socioculturelle et socioprofessionnelle. Les résultats obtenus mettent en lumière l'importance de considérer les conditions communicationnelles énoncées ainsi que la nécessité de les appliquer de manière adéquate lors des interactions.

Somme toute, ce travail de Bachelor se veut une aide dans la ligne à adopter auprès des personnes sourdaveugles congénitales dans le développement des interactions, dans le rôle du partenaire de communication et finalement dans la compréhension du sens de ce qu'elles cherchent à exprimer quel que soit la forme utilisée.

Mots-clés

Surdicécité-communication-initiative-récit-habitus-dialogue-partenaire de communication-
interaction-discours déclaratif

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION	5
1.1	MOTIVATIONS.....	5
1.2	LIEN AVEC LE TRAVAIL SOCIAL	6
1.3	QUESTION DE DÉPART.....	7
1.4	OBJECTIFS	9
1.4.1	<i>Objectifs professionnels.....</i>	9
1.4.2	<i>Objectifs de terrain.....</i>	9
1.4.3	<i>Objectifs personnels</i>	9
2	CADRE THÉORIQUE	10
2.1	SURDICÉCITÉ	12
2.1.1	<i>Définition et catégories de la surdicécité</i>	12
2.1.2	<i>Causes et effets de la surdicécité</i>	14
2.2	COMMUNICATION.....	16
2.2.1	<i>Enjeux de la communication.....</i>	16
2.2.2	<i>Moyens de communication en surdicécité</i>	20
2.3	DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE SUR LA COMMUNICATION DANS LE CHAMP DE LA SURDICÉCITÉ.....	26
2.3.1	<i>Histoire et évolution de la prise en charge des personnes sourdaveugles.....</i>	26
2.3.2	<i>Approches actuelles dans le développement de la communication</i>	32
2.4	HABITUS	46
3	QUESTION DE RECHERCHE	48
4	MÉTHODOLOGIE.....	49
4.1	TERRAIN D'ENQUÊTE	49
4.2	ECHANTILLON.....	50
4.3	MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE.....	51
4.4	ENJEUX ÉTHIQUES	53
5	ANALYSE	54
5.1	DÉMARCHE D'ANALYSE	54
5.1.1	<i>Récolte des données dans les grilles d'analyse.....</i>	54
5.1.2	<i>Analyse des données</i>	55
5.2	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	62
6	CONCLUSION	65
6.1	LIMITES DE LA RECHERCHE	65

6.2	BILAN DE LA RECHERCHE.....	66
6.3	BILAN PERSONNEL.....	67
6.4	PERSPECTIVES	68
6.5	POUR CONCLURE.....	69
7	RÉFÉRENCIEMENT	70
7.1	LIVRES, MONOGRAPHIES, OUVRAGES	70
7.2	ARTICLES, PÉRIODIQUES, QUOTIDIENS.....	71
7.3	INTERNET	72
7.4	CD-ROM, DOCUMENTS AUDIOVISUELS	73
7.5	TABLE DES ILLUSTRATIONS	73
8	LISTE DES ABRÉVIATIONS	74
9	ANNEXES	75

1 INTRODUCTION

Voilà presque six ans que j'accompagne des personnes en situation de handicap dans leur vie de tous les jours. Que ce soit dans le milieu du polyhandicap ou aujourd'hui, dans celui du handicap sensoriel, le développement de la communication est au cœur de mon travail. *Comment entrer en communication avec des personnes qui ne parlent pas, qui n'entendent pas ou encore qui ne voient pas ? Comment les aider à appréhender et expérimenter le monde qui les entoure ? Et surtout, comment leur assurer une qualité de vie digne de tout être humain ?* Ce travail de mémoire va tenter de témoigner de ce que peut être le quotidien d'une personne présentant une déficience sensorielle, d'en rendre compte et de démontrer l'importance de développer une communication adaptée à ses besoins.

1.1 MOTIVATIONS

Le 1^{er} mai 2014, je suis engagée en tant qu'éducatrice en formation au sein de la **Fondation Romande en faveur des personnes SourdeAveugles (FRSA)**, plus précisément au centre des Marmettes à Monthey. Ce nouveau mandat m'offre l'opportunité d'élargir mes champs d'intervention, de produire de nouvelles compétences professionnelles et par là-même de terminer ma formation en cours d'emploi. Pendant les premiers mois de pratique, je me suis familiarisée avec le milieu de la surdicécité, dont je n'avais, auparavant, aucune notion. Cette recherche peut m'apporter des éléments de compréhension tant au niveau de la situation des personnes concernées par ce handicap que dans l'approche communicationnelle à adopter auprès d'elles ; ceci, dans le but d'améliorer mon accompagnement socio-éducatif.

De plus, un des objectifs de ma deuxième période de **Formation Pratique (FP1)** porte sur l'accompagnement de mon référent dans le développement de ses compétences communicationnelles. Lier les deux modules (FP1 et Travail de Bachelor), en sachant qu'ils sont élaborés en parallèle, s'avère, pour ma part, pertinent quant à la mise en commun des informations récoltées.

Par ailleurs, j'ai la chance d'effectuer mon processus de formation en emploi ce qui articule parfaitement théorie et pratique. Je pense qu'il est judicieux de choisir un thème en lien avec ma fonction, en tenant compte du contexte institutionnel et de la population accueillie. Par cette enquête, j'envisage de présenter une approche communicationnelle spécifique et peut-être, par ce biais, apporter quelques éléments de réponse à une problématique observée dans le champ de la surdicécité congénitale.

Pour finir, ce mémoire est l'occasion d'approfondir et mettre en œuvre plusieurs modules appris tout au long de mon cursus : le module « Relation à l'autre, individuelle et collective, rapport à soi » qui traite de la communication en général, le module « Développement cognitif et social, un autre regard sur le handicap » dans lequel j'ai choisi d'explorer la thématique « *Comment s'exprimer sans mots ?* », le module « santé mentale » qui, comme son nom l'indique, relève de l'intervention en santé mentale et qui vise une amélioration de la qualité de vie, le module « Approche bio-psycho-sociale des troubles et entraves du développement » qui parle de la psychopathologie, et enfin, le module « Professionnalité et champs professionnels » dont la méthodologie de projet et l'analyse de l'activité sont concernés par ma recherche.

1.2 LIEN AVEC LE TRAVAIL SOCIAL

La FRSA est une Fondation d'aide qui soutient des personnes présentant une surdicécité. A sa création, elle a pour mission de développer un centre de compétence et d'hébergement pour des personnes atteintes de ce double handicap.

Le centre des Marmettes, géré par la FRSA, est l'unique structure romande qui accueille des personnes atteintes de déficits sensoriels cumulés de la vue et de l'ouïe. Plus précisément, il permet l'accompagnement d'individus de tout âge, ayant une surdicécité partielle ou totale, avec ou sans pathologie associée. Il admet également les personnes atteintes de surdité avec des troubles psychiques tels que des **Troubles du Spectre Autistique (TSA)** ou des troubles du comportement, pour autant que les services proposés correspondent aux besoins des bénéficiaires. L'objectif est donc de répondre aux attentes individuelles de chaque personne hébergée, en tenant compte de leurs potentiels et de leurs désirs, afin de leur procurer une qualité de vie optimum.

Dans un milieu difficile à appréhender au départ, la communication était et reste encore au cœur de mes préoccupations. Pour moi, « communiquer » constitue la base fondamentale de l'entrée en relation entre deux personnes, c'est-à-dire : exprimer des sentiments, des idées, des savoirs, entraîner des modifications de comportements d'un point de vue cognitif (représentation), émotionnel et/ou conatif (l'agir) et enfin, passer des informations. A mon sens, tout être humain à droit à une communication quelle que soit la nature de son handicap.

Dans ma pratique quotidienne, je remarque que certains usagers ont de la difficulté à avoir des interactions avec les professionnels ou avec leurs pairs. Ils démontrent néanmoins une capacité à recevoir l'information mais dans un face à face de type directif plutôt que conversationnel. Leurs réponses se limitent souvent à un oui ou à un non. Parfois, des comportements atypiques se manifestent comme l'ingurgitation d'objets non comestibles, des cris ainsi que des actes d'agressivité envers eux-mêmes, autrui ou des animaux. Dans ces moments, je me sens démunie voire même craintive, sans réussir à comprendre les raisons de ces conduites et sans savoir comment intervenir de façon adéquate. L'institution préconise un accompagnement basé sur une éthique relationnelle de réciprocité. En d'autres termes, la relation humaine repose sur la reconnaissance de l'autre dans son intégrité et sa différence, où le dialogue est essentiel et la communication de "sujet à sujet" primordiale. De ce point de vue, et en considérant mes remarques, je me suis demandée, dans un premier temps, quelles ressources supplémentaires pourrais-je amener hormis les outils langagiers traditionnels, ici la **Langue des Signes Française (LSF)**, pour comprendre le sens de ce que la personne cherche à exprimer ? Puis, comment faire pour instaurer une relation réciproque et l'aider à se manifester différemment, notamment par le dialogue ? Dans la mesure du possible, j'aimerais, par cette étude, obtenir des pistes d'action dans une démarche de co-construction afin de permettre à l'usager de développer ses compétences relationnelles.

La suite de cette réflexion m'amène au constat que les personnes touchées par cette problématique sont majoritairement celles atteintes de surdicécité congénitale, c'est-à-dire qui naissent avec l'une ou l'autre des déficiences, voire les deux. La plupart d'entre elles sont arrivées aux Marmettes à l'âge adulte. Pour rappel, l'inauguration du centre d'hébergement s'est faite en octobre 2003. Les prestations proposées sont donc novatrices en termes d'approches communicationnelles, de prise en compte des besoins individuels et de légitimation des potentiels.

Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, il n'y a aucune autre structure romande répondant typiquement aux besoins de cette population. C'est pourquoi, je fais le postulat que beaucoup d'usagers ont évolué durant plusieurs années dans des lieux ne bénéficiant pas ou peu d'aménagements spécifiques et de spécialistes du domaine.

Ma tâche, en tant qu'éducatrice sociale en formation, consiste à accompagner les résidants dans les actes de la vie quotidienne en créant une atmosphère sécurisante et en participant à l'évolution

et au maintien de leurs potentiels, par la communication, la relation à l'autre, le développement personnel et le respect. Pour remplir convenablement mon rôle, travailler la communication me semble essentiel.

D'autre part, servir de « partenaire de communication » est une mission très importante dans le suivi des personnes sourdaveugles, étant donné leurs déficiences sensorielles. Dans ce contexte, être un bon « partenaire de communication » revient, lors des échanges, à prendre en compte les conditions sensori-motrices de la personne, à être attentif à ses intentions et ses émotions, à suivre ses initiatives et à préserver l'interaction de manière dynamique et constante (Souriau, 2000). Les éléments cités précédemment démontrent bien que le partenaire se doit d'être disponible et de soutenir la personne dans une démarche interactive. Finalement, à travers cette fonction, il s'agit aussi de mener cette recherche dans le but d'acquérir davantage de savoir-faire dans le champ spécifique de la surdicécité.

1.3 QUESTION DE DÉPART

Toutes les personnes sourdaveugles ont une caractéristique commune : une déficience visuelle et auditive cumulée. Celle-ci, quel qu'en soit le degré d'atteinte, affecte les situations de la vie. L'obstacle majeur subsiste dans la difficulté d'appréhender le monde qui les entoure. Être privé de la vue, de l'ouïe ou partiellement de l'un ou l'autre de ces sens diminue les possibilités de développement intellectuel et social. Lorsque le processus d'apprentissage est ralenti, que la communication est compliquée et que l'environnement n'est pas ou que partiellement perçu, des troubles psychologiques peuvent apparaître tels que des troubles du comportement et/ou des troubles de la personnalité. En outre, d'autres pathologies sont souvent liées aux déficits sensoriels. Dans son travail de mémoire, Françoise Gay-Truffer énonce :

« Quel que soit son niveau intellectuel, l'individu sourd-aveugle requiert des méthodes particulières de communication et des moyens adaptés pour l'organisation de sa vie quotidienne. »

(Gay-Truffer, Mouthon, 1999, p.8)

Au Centre des Marmettes, certains usagers, dont l'origine du handicap est congénitale, montrent des difficultés à comprendre leur environnement et à exprimer leurs besoins et leurs désirs. L'information donnée par le partenaire de communication peut être mal interprétée et déclencher, de mon point de vue, des comportements « inadaptés ».

Selon les recherches de Françoise Gay-Truffer et d'Olivier Mouthon, les activités et les programmes éducatifs proposés dans les institutions romandes (avant la création du Centre des Marmettes) sont majoritairement contrôlés par le personnel d'encadrement. Ceci entraîne chez les personnes en situation de handicap une attitude passive et une dépendance vis-à-vis du personnel. À contrario, les personnes accompagnées dans les lieux spécialisés, notamment en France, prennent des initiatives et restent actives même sans la présence du professionnel (Gay-Truffer, Mouthon, 1999). Au foyer de Monthey, plusieurs adultes ne prennent pas ou peu d'initiatives et demeurent inactifs en l'absence de l'accompagnant. Cette indication rejoint le postulat formulé plus haut concernant la prise en charge des personnes sourdaveugles durant les premières années de développement, plus particulièrement dans l'acquisition d'un système langagier spécifique.

De plus, la capacité d'adaptation et d'attention du partenaire joue un rôle prépondérant dans la relation avec l'utilisateur. Pour lui permettre d'évoluer dans un climat sécurisant puis d'accéder à une communication adéquate ainsi qu'à une vie autonome, le rôle du partenaire est central ; c'est-à-dire, amener la personne sourdaveugle à participer aux échanges et à expérimenter son environnement par la stimulation sensorielle (Gay-Truffer, Mouthon, 1999). L'aspect réciproque de la relation me paraît également important dans ce cheminement. À mon sens, accompagner la

personne dans son développement nécessite d'avoir de l'intérêt pour l'autre, d'avoir envie de le rejoindre là où il se trouve et de lui faire ressentir le plaisir d'être avec lui.

Somme toute, l'interprétation des expressions, le mode d'accompagnement, ainsi que les compétences du partenaire de communication se présentent comme les composantes principales des problématiques relevées dans le suivi des personnes sourdaveugles. Selon moi, toutes ces observations ciblent la même thématique, celle de la communication, soit une des complications majeures liée au handicap sensoriel.

La question de départ s'articule donc autour du développement de la communication chez des sujets adultes privés de la vue et/ou de l'ouïe à la naissance ou avant l'acquisition du langage :

QUELLES SONT LES CONDITIONS COMMUNICATIONNELLES OPTIMALES POUR, À LA FOIS, FAVORISER LE DISCOURS DÉCLARATIF CHEZ L'USAGER ET INSTAURER LE DIALOGUE AVEC SON PARTENAIRE DE COMMUNICATION ? ET COMMENT LES INTÉGRER EN SITUATION ?

1.4 OBJECTIFS

À travers ce travail de recherche, des objectifs théoriques, pratiques et personnels sont ciblés autour d'un sujet encore peu connu dans notre région et qui interpelle par sa singularité et sa complexité.

1.4.1 OBJECTIFS PROFESSIONNELS

- Accomplir une démarche scientifique.
- Adopter une posture de recherche objective en utilisant une méthodologie et des apports théoriques (lectures, concept) adaptés à la thématique.
- Mener des lectures pertinentes en lien direct avec ma recherche, incluant différentes approches.
- Faire le lien entre théorie et pratique en adoptant une position réflexive.
- Communiquer la démarche de recherche et les résultats par écrit et par oral.

1.4.2 OBJECTIFS DE TERRAIN

- Repérer les facilitateurs et les obstacles présents lors de l'interaction entre l'utilisateur et le partenaire, à travers quatre vidéos.
- Expérimenter, analyser et évaluer une approche communicationnelle.
 - Permettre à l'utilisateur de développer ses compétences dialogiques puis de les mobiliser de façon à lui apporter une meilleure compréhension de son environnement et lui permettre d'exprimer ses besoins et ses désirs.
 - Lors des interactions, favoriser le discours déclaratif plutôt que le discours impératif.
 - En tant que « partenaire de communication », coconstruire le moment d'échange en respectant les prises d'initiative, les intérêts et le rythme de l'utilisateur dans le but de le conduire vers une communication intentionnelle.

1.4.3 OBJECTIFS PERSONNELS

- Découvrir un nouveau type d'accompagnement auprès de personnes en situation de handicap.
- Me perfectionner dans le domaine de la surdité.

2 CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il est question de développer des axes théoriques en lien avec le travail de recherche. Pour cela, des lectures exploratoires sont faites à partir de plusieurs approches, puis ciblées en fonction du sujet de l'étude. Cette étape permet de présenter l'état des lieux du domaine étudié ainsi que de s'appuyer sur des auteurs et des textes scientifiques, ceci pour apporter du sens et de la crédibilité à la démarche. Ces différents axes sont présentés en quatre sous-chapitres distincts :

- La **surdicécité** : dont je me base essentiellement sur des textes édités par des experts européens, parmi lesquels, le psychologue Jacques Souriau. Ces chercheurs avec l'appui des familles forment le réseau de communication DeafBlind International (DBI), actif dans le domaine depuis des décennies. En novembre 2015, je participe à une formation intitulée « communication et surdicécité congénitale » qui me donne accès aux quatre manuels réalisés et traduits en français par ce réseau. De plus, ce cours, axé sur le développement des compétences communicatives des professionnels et des personnes sourdaveugles, m'offre le privilège de rencontrer le professeur Jacques Souriau, formateur au Centre national de REssources pour Enfants et Adultes Sourdaveugles et Sourds Malvoyants (CRESAM) où a lieu la session.
- Le thème de la **communication** : dont je cite quels en sont les enjeux conatifs, émotionnels, relationnels, informatifs, esthétiques et identitaires. Chacun de ces points est mis en lien avec la surdicécité. Cette partie se fonde sur plusieurs auteurs comme Roman Jakobson, Paul Watzlawick, le groupe DBI ainsi que sur le cours de communication suivi à la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale du Valais (HES-SO Valais), dispensé par Christiane Grau. Les moyens de communication utilisés par les personnes sourdaveugles sont également énoncés.
- Le **développement de la recherche sur la communication dans le champ de la surdicécité** : que je décris selon les recherches effectuées par le réseau de communication DBI. L'histoire, l'évolution et les approches actuelles du développement de la communication y sont expliquées.
- La notion d'**habitus** : qui est finalement proposée dans le but de comprendre l'évolution des usagers, dont, la plupart ont séjourné dans des institutions ne disposant pas ou peu de services spécifiques relatifs à ce handicap rare.

En sus de l'aspect théorique, un parallèle illustratif est fait avec un résidant de l'institution « les Marmettes » choisi pour cette recherche, que je nommerai Francis. Les éléments de son histoire sont introduits en citant des exemples concrets de même que les détails touchant l'évolution du Centre des Marmettes. Ceci pour mieux articuler théorie et pratique. C'est pourquoi, il s'avère important de faire une présentation de l'utilisateur en question :

Francis est un homme de 26 ans, de nature calme et souriante, atteint d'une surdité. D'après son dossier personnel, aucun contrôle visuel n'a été fait. Cependant, des observations vidéo et sur le terrain sont faites par les professionnels du Centre, dont Mme Gay-Truffer et les deux formateurs de Poitiers, M. Jacques Souriau et M. Franck Berteau : Francis appuie régulièrement son doigt sur son  il gauche et parfois fixe longuement le plafond ou un point lumineux. Il prend également souvent la main de son partenaire pour recevoir l'information. Selon les spécialistes, sa manière de se positionner, de placer son regard et d'utiliser le sens du « toucher » sont des signes typiques d'une personne présentant des troubles de la vision, à ne pas négliger dans l'approche communicationnelle. Une hypothèse est dès lors posée quant à une éventuelle d fici nce visuelle au

niveau fonctionnel ; à savoir, une atteinte du champ visuel, de la coordination de la vision motrice ou encore du système central neurologique (dispraxie neurovisuelle ou dvs). D'un autre côté, Francis ne présente pas de déficience physique, mais commence à marcher à l'âge de 8 ans. Sa motricité fine, comme tenir un stylo ou dessiner, semble limitée. Enfin, régulièrement, il plie son oreille gauche, en approchant sa main vers la bouche où il émet un son qui résonne ou vibre dans son oreille.

Dans son milieu familial, il entretient de bonnes relations avec sa mère et ses deux frères. Il rentre un voire deux weekends par mois dans sa famille. Son entourage n'utilise pas la LSF comme moyens de communication ; il lui parle ou lui montre les choses. À l'inverse, Francis prend le bras de sa mère et lui montre ce qu'il veut. Il fait également quelques signes que sa famille arrive à comprendre. Depuis l'enfance, ils ont construit un code communicationnel qui leur est propre. Il prend beaucoup de plaisir à regarder les albums photos et la télévision (émission animaux, sport), mais ne montre pas d'intérêt pour les jeux. Du côté de son père, la relation est ambiguë. Pendant plusieurs années, son père, qui présente des problèmes graves d'alcoolisme associés à de la violence, lui a montré des films à caractère pornographique. Étant donné la situation, les parents se séparent l'année 2000. Vers l'âge de 13 ans, Francis développe des comportements atypiques, comme des attouchements envers les femmes ou les jeunes filles qu'il rencontre. Il s'en suit des visites chez son père (un weekend sur deux). Les retours chez sa mère sont difficiles, et ses attitudes continuent. Une décision du tribunal donne la garde exclusive à sa mère et le lien paternel est coupé. Suite à cela, une diminution de ces comportements inadéquats envers les femmes est observée. Par ailleurs, Francis démontre de la violence envers les animaux. Un jour, il ouvre la cage des cochons d'inde et les tue de manière très violente (morsure, ouvre leur corps et sort les boyaux). À partir de là, la maman fait appel à une assistante sociale pour trouver une solution adéquate concernant le suivi de son fils.

Par la suite, il est placé trois journées par semaine, pendant trois ans, dans une institution pour personnes en situation de handicap mental avec des troubles associés. Pour des raisons de places disponibles et de distance, il est replacé dans un autre centre qui accueille des personnes atteintes de déficiences mentales, physiques et/ou psychiques. Pendant huit ans, il bénéficie d'un enseignement individuel de LSF. Durant cette période, il développe un autre type de comportement : il démonte les tuyaux et les siphons des lavabos. À noter, qu'il le fait également chez sa mère. Après évaluation, l'institution propose de chercher un lieu plus adapté aux besoins de Francis. En janvier 2008, il rejoint le Centre des Marmettes. Des activités ciblées sur le développement de la communication sont mises en place très rapidement. Les comportements violents s'estompent et se manifestent plus rarement, principalement lors de frustrations. Aujourd'hui, il peut encore avoir occasionnellement des gestes inadéquats envers les femmes et les animaux.

Son réseau social est essentiellement sa famille (hormis son père), les professionnels et les résidents du Centre des Marmettes. Depuis deux ans, il participe à des camps proposés par des Associations externes à la FRSA, ce qui élargit son réseau. Généralement, il entre en contact avec les autres de façon tactile : il touche la tête, le dessus des yeux, la main ou l'épaule de la personne.

À propos de ses compétences communicationnelles, il est capable de comprendre la LSF exprimée simplement, par des mots concrets, en évitant toute notion abstraite. Quant à son expression, il communique par des mots en LSF, par des mouvements du corps ou par des mimes qu'il répète, jusqu'à ce qu'il ait un retour de son partenaire. Il mémorise très bien les signes et les réutilise une fois qu'il les a assimilés. Il se peut toutefois qu'il intègre un signe sans comprendre son sens (notion abstraite) et l'utilise dans un autre contexte. Par exemple, il utilise le signe « pas compris » à la fin d'un échange puis s'en va, comme pour clôturer le moment.

Les éléments ci-dessus donnent un premier aperçu du parcours personnel de Francis et vont permettre de faire des liens avec les approches théoriques exposées. Les informations récoltées sont issues de son dossier personnel, des observations des professionnels, de mes notes ainsi que d'un entretien effectué avec la mère de Francis en avril 2015.

2.1 SURDICÉCITÉ

Afin de s'immerger un peu plus dans le monde singulier de la surdicécité, le handicap est défini ainsi que les causes et les effets qui en découlent. Cet approfondissement nous oriente tout naturellement vers un développement de la question de la communication, qui représentent, simultanément, le cœur de cette enquête. Une partie historique suivie de la description de la communication de même que les techniques utilisées sont également exposées. Pour finir, l'évolution de l'accompagnement des personnes sourdaveugles est retracée.

2.1.1 DÉFINITION ET CATÉGORIES DE LA SURDICÉCITÉ

C'est en France, dans les années 1800, que l'enseignement des personnes sourdaveugles débute réellement. Cela mène les chercheurs et les spécialistes à débattre sur le terme de la « surdicécité » puisque celui-ci va donner une direction précise quant aux outils et méthodes à utiliser pour répondre, de manière juste, aux besoins de cette population. D'après le psychologue Jacques Souriau, les individus sourdaveugles peuvent, selon le degré d'atteinte (partielle ou totale) d'un des deux manques, se retrouver dans des programmes éducatifs destinés soit à des enfants sourds soit à des enfants aveugles. D'où l'importance de trouver une signification appropriée qui prend en compte le double handicap. Cette définition, tirée de l'ouvrage « Enfance. Revue trimestrielle. Ce que les enfants sourds-aveugles nous apprennent sur la communication », semble la plus pertinente à avancer :

« Il est communément admis de regrouper sous le vocable « sourds-aveugles » des personnes qui présentent à la fois une déficience visuelle et une déficience auditive et pour lesquelles les approches ayant cours dans le monde de la surdité ou de la c c t  ne sont pas adaptées. On trouve donc parmi celles-ci des personnes qui ne sont ni sourdes profondes, ni totalement aveugles. »
(Souriau, 2000, p.6)

L'article « La Surdi-c c t  », tiré du manuel de psychologie des handicaps, évoque également, l'importance de prendre en compte l'aspect singulier de ce handicap. Ne pas l'identifier à d'autres pathologies comme la surdité, le retard mental, les TSA ou encore la c c t , peut, sans aucun doute, éviter une mauvaise orientation pédagogique et un placement dans des structures inadaptées (Souriau, 2001).

En tenant compte des éléments précités, la notion de « surdic c t  » peut donc se résumer ainsi :

« Une personne est sourdaveugle lorsqu'elle est atteinte d'une déficience cumulée de la vue et de l'ouïe, partielle ou totale, qui affecte les situations de la vie et dont les besoins varient selon l'origine et la survenue du handicap, nécessitant des méthodes d'accompagnement spécifiques. »

Selon Jacques Souriau, ex-directeur du CRESAM, il y a quatre catégories de personnes sourdaveugles (Souriau, 2001) :

CELLES QUI NAISSENT SOURDAVEUGLES ET CELLES QUI DEVIENNENT SOURDAVEUGLES AVANT LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE (D'ORIGINE CONGÉNITALE)

Dans ce cas, le développement de l'enfant, dans l'acquisition des habiletés sociales et de la communication est grandement parasité par l'absence totale ou partielle des deux sens. Ces enfants n'ont pas la possibilité d'explorer le monde avec leur vision ou leur audition, et par conséquent ont communiqué différemment avec autrui. Accompagner l'enfant dans son développement en s'appuyant sur l'ouïe et la vue se fait de manière « naturelle » chez le parent. Lorsque l'enfant en est dénué avant la mise en place du langage, il est compliqué pour l'entourage de soutenir le processus de communication, de motricité et d'affectivité, fondamental pour son développement.

CELLES QUI NAISSENT SOURDES OU MALENTENDANTES ET QUI DEVIENNENT AVEUGLES OU MALVOYANTES

La plupart de ces enfants ont pu développer, dans les premières années de leur vie, les compétences communicationnelles. Ils apprennent donc à s'exprimer à l'aide d'outils linguistiques particuliers comme la LSF. Ici, quand survient le déficit visuel, il importe surtout de les aider à préserver leurs acquis. Cependant, quand celui-ci s'aggrave, la communication devient de plus en plus difficile et il devient plus que nécessaire de réaménager leur environnement en les aidant à obtenir de nouvelles techniques de communication adaptées à leurs déficiences cumulées.

CELLES QUI NAISSENT AVEUGLES OU MALVOYANTES ET QUI DEVIENNENT SOURDES OU MALENTENDANTES

Dans ce groupe, les personnes ont, à l'ordinaire, la maîtrise de la langue orale et sont, de la sorte, comprises par leur entourage. Pour elles, il est impossible de percevoir naturellement la parole d'autrui. Pour cela, elles ont recours à des techniques facilitant la perception du langage par la voie auditive, notamment des systèmes d'amplification sonore. La perte de l'ouïe provoque, avant tout, des perturbations importantes au niveau de leurs repères identitaires et ceci, précisément par le manque d'accès à l'information dans les activités quotidiennes et dans leurs modalités de communication. De plus, ces désordres entraînent souvent de grandes souffrances psychologiques qui se traduisent par un état d'isolement. Il est donc essentiel de prévenir ces événements en ajustant leur environnement et en favorisant l'accès à de nouveaux apprentissages.

CELLES QUI DEVIENNENT TARDIVEMENT, SOURDES ET AVEUGLES

Dans ce profil, il est question de personnes adultes qui perdent la vue et l'audition suite à un accident de la vie, comme une maladie ou un traumatisme. Leur accès au monde en est grandement perturbé et nécessite de nouveaux apprentissages au niveau de la mobilité, des actes de la vie quotidienne ainsi que dans la façon de percevoir la langue écrite et/ou parlée. À noter qu'il peut s'agir également de personnes dont la dégradation des systèmes sensoriels est causée par le vieillissement.

Cette première prise de contact avec le monde de la surdicécité illustre bien les difficultés dans lesquelles sont plongées les personnes sourdaveugles et leur entourage. Il est également intéressant de distinguer deux ensembles ; celui des sourdaveugles congénitaux et celui dont la surdicécité apparaît après l'acquisition du langage. Pour les personnes devenues sourdaveugles après la période du développement du langage, le problème majeur est le chamboulement que provoque l'arrivée de la deuxième carence dans leur vie. La priorité est de les aider à acquérir de nouvelles habiletés sociales et de ce fait, empêcher un état de solitude extrême. Alors que pour celles qui sont nées avec l'une ou l'autre des déficiences, voire les deux, l'accent est mis sur un accompagnement précoce afin de privilégier le développement de leurs compétences langagières,

symboliques et communicationnelles, dans un objectif d'autonomisation. L'enfant sourdaveugle de naissance, à cause de sa double déficience sensorielle, évolue dans un contexte socialement différent où comprendre et être compris restent compliqués (Souriau, 2001).

2.1.2 CAUSES ET EFFETS DE LA SURDICÉCITÉ

En ce qui concerne les causes, elles sont très diverses. Les plus importantes sont :

- L'EMBRYOPATHIE RUBÉOLIQUE CONGÉNITALE

Dans ce cas, le virus de la rubéole est transmis à la mère pendant les trois premiers mois de la grossesse et crée des malformations qui impliquent un déficit auditif et visuel. Cause prédominante dans les années 1960, elle est nettement moins répandue aujourd'hui grâce à l'évolution de la médecine. Cependant, les enfants nés à cette époque, devenus pour l'heure des adultes, bénéficient encore, pour la plupart, d'un accompagnement spécialisé.

- LE SYNDROME DE C.H.A.R.G.E

Cette maladie est l'association de plusieurs malformations et retard de développement énumérés par les lettres :

- C (Colobome) : malformations de l'œil
- H (Heart) : malformations du cœur, problème cardiaque
- A (Atrésie des choanes) : liaison entre les narines et la bouche inexistante
- R (Retard staturo-pondéral) : retard de développement
- G (Gonades) : malformations génitales
- E (Ear) : malformations de l'oreille qui peut amener à la perte de l'audition

Chacun des problèmes énoncés peut apparaître à des degrés d'atteintes différents, selon les individus.

- LE SYNDROME D'USHER

Cette maladie congénitale réunit une perte auditive profonde à la naissance et une dégénérescence de la rétine qui provoque progressivement un rétrécissement de la vision jusqu'à une cécité totale. S'ajoute, parfois des troubles de l'équilibre empêchant le développement « naturel » de la marche. Cependant, le système vestibulaire se stabilise petit à petit grâce à la musculature et à la vision, permettant l'amélioration des facultés motrices. A noter, qu'il est toutefois possible que ce problème réapparaisse avec la détérioration visuelle. Enfin, le syndrome d'Usher est une pathologie d'ordre génétique, transmise par les parents, tous deux, porteurs du gène responsable.

De plus, le vieillissement, les traumatismes crâniens, la prématurité, la méningite et d'autres étiologies moins répandues peuvent aussi donner lieu à une surdicécité (Souriau, 2001).

Les difficultés auxquelles font face les personnes sourdaveugles sont multiples : en premier lieu, l'accès à la communication, notamment établir une relation avec autrui et être dans une communication de type conversationnelle. En deuxième lieu, il s'agit de l'accès à l'information à savoir, transmettre un message et utiliser les outils symboliques et langagiers, et en dernier lieu, l'accès à la mobilité, soit se déplacer d'un point à un autre.

Au centre des Marmettes, certains usagers sont, des fois, dans l'incapacité, d'émettre une demande. Je spécifie ici, qu'il est question d'adultes, ayant évolué pendant au moins dix ans dans des centres socio-éducatifs voir médico-éducatifs, où les programmes ne sont pas directement associés aux déficits sensoriels. Les comportements qui résultent de cet échec sont principalement

des cris et/ou des actes auto-agressifs et un retrait social. A mon sens, ces réactions apparaissent suite à une frustration qui se traduit soit par une incompréhension de l'environnement, soit par une impossibilité de se faire comprendre et/ou d'être compris dans leur requête. J'ai le sentiment que, pour eux, la seule issue pour saisir l'attention du professionnel et exprimer leurs besoins, se trouve dans ces attitudes. Selon moi, il peut aussi avoir, quelques fois, une mauvaise interprétation des accompagnants et du coup, provoquer un état de stress et un sentiment d'insécurité.

Van Dijk et Velthausz cité par Jacques Souriau précisent que :

« Le problème essentiel qui se pose se situe donc sur le plan de l'interprétation de ces actes communicatifs par l'environnement. Combien de fois les tentatives des enfants sourds-aveugles congénitaux pour se faire comprendre échouent. Et la probabilité que ces enfants se retirent dans un état de passivité totale est telle que l'environnement les considère finalement comme de petits êtres non communicatifs ou égocentriques dont l'existence consiste seulement à se centrer sur eux-mêmes et à changer l'état du monde à leur propre profit. Et ceci de manière tyrannique et de préférence par un comportement non acceptable, qui leur permet d'arriver à leur but le plus vite possible. »

(Van Dijk et Velthausz cité par Souriau, 2000, p.37)

Ce passage met en avant une autre difficulté à laquelle se heurtent les personnes sourdaveugles : l'interprétation de leur comportement. Il y a comme un fossé entre ces deux mondes, entendant-voyant et sourdaveugle. S'exprimer et être compris pose clairement des difficultés mais inversement, cerner leurs comportements, puis essayer de comprendre ce que la personne perçoit de son environnement et veut raconter, constitue également un obstacle. Il ne s'agit pas uniquement de mettre en cause la personne atteinte des deux déficits mais de prendre aussi en considération l'environnement dans lequel et avec lequel elle évolue. Ce phénomène se rapporte surtout à la problématique d'accès à la communication énoncée plus haut, qui déclenche, maintes fois, des situations d'incompréhension. Tenant compte des remarques précédentes, c'est dans cette voie quelque peu complexe de la « communication » que s'oriente la suite de l'enquête.

2.2 COMMUNICATION

Dans la vie courante, chacun est amené à communiquer avec le monde qui l'entoure. Ceci se manifeste par un regard, un geste, un mot, un comportement, un contact tactile ou encore une mimique. L'être humain recherche constamment, de quelque manière que ce soit, une interaction avec son environnement. En fait, c'est par le biais du système sensoriel, plus exactement par la « vue », par l'« ouïe », par l'« odorat » et par le « toucher » que l'individu parvient à s'exprimer et/ou à comprendre le milieu dans lequel il évolue. Mais que se passe-t-il lorsqu'une personne est dépourvue d'un voire plusieurs de ces sens ? Dans ce cas, comment interagir ? Et comment s'engager dans une relation « partagée » ? Par quels moyens ? Les sous-chapitres suivants vont tenter d'exposer ce que disent certains chercheurs au sujet du « processus de communication ».

2.2.1 ENJEUX DE LA COMMUNICATION

Il paraît évident que lorsque deux personnes communiquent, le but est de transmettre une information ou un message. Hors, d'autres choses sont en jeu, soit prendre en compte tous les tenants et aboutissants du processus de communication : de l'émetteur au récepteur (et inversement), en passant par la relation, le code et le message : le tout, se déroulant dans un contexte donné. Le modèle de Roman Jakobson, linguiste russe, présente un schéma global d'une situation de communication :

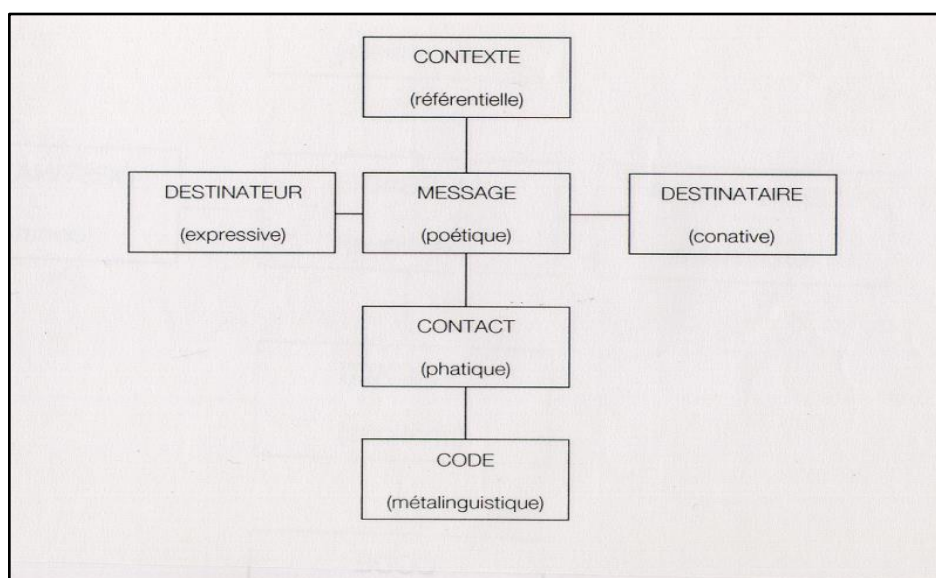


Figure 1 : Schéma de communication selon Jakobson

<http://tecfa.unige.ch/themes/comu/def/comu-def-tr2.html>

Roman Jakobson décerne à chaque élément une fonction spécifique, qui selon lui, ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais qui se superposent conjointement. Il ajoute que les fonctions expressives, phatiques et conatives, définies ci-dessous, sont étroitement liées au domaine relationnel, c'est-à-dire, axées sur les interlocuteurs ; alors que les fonctions référentielles, poétiques et métalinguistiques correspondent au contenu du message.

De la même manière, Paul Watzlawick, Docteur en philosophie et psychanalyste, considère que la « communication » comporte deux genres d'informations : d'un côté le contenu et de l'autre, la relation. Le contenu correspond à la nature du message, autrement dit aux faits. La relation, quant à elle, concerne les rapports entre les interlocuteurs. Selon la personne qui se trouve en face, les expressions, la tonalité ou encore les gestes par exemple, peuvent être diffusés et/ou perçus différemment. Par ailleurs, Paul Watzlawick fonde la théorie qu'il **n'est pas possible de ne pas**

communiquer, car, selon lui, **tout comportement, qu'il soit actif ou inactif, est source de communication** (Amiguet, Julier, 2007).

Dès lors, il est possible d'avancer l'idée que la communication répond à divers objectifs : faire passer une information ou une émotion, nouer une relation dans le but d'instaurer un dialogue, créer une norme commune pour se comprendre, influencer le comportement de l'autre et enfin, se représenter vis-à-vis de son destinataire de manière à donner une bonne image de soi. L'ensemble de ces intentions forment, ce qu'on appelle, les enjeux de la communication :

◆ ENJEU CONATIF

L'enjeu « conatif » ou « d'influence » est perçu comme la manière dont les êtres humains entrent en relation et qui relève d'une intention de modifier les connaissances, les croyances ou les émotions d'autrui, dans le but d'influer sur son comportement. En d'autres termes, il permet d'agir sur l'autre.

« La communication peut être définie comme un mode de relation qui vise, par la persuasion, à modifier les dispositions mentales d'autrui et, éventuellement, à l'inciter à adopter un comportement, réaliser une action ou s'abstenir d'agir. »
(Grau, 2012, p.6)

Cette définition, tirée du module « Relation à l'autre, individuelle et collective, rapport à soi » dispensé à la HES-SO Valais, donne un premier aperçu de ce que signifie le terme « communication ».

Cet enjeu est d'une grande importance dans le développement de la communication chez les personnes sourdaveugles. Étant donné les comportements atypiques (agressivité, isolement) que peuvent présenter certains usagers, un des objectifs est d'amener, par le développement de la communication, un changement au niveau de ces conduites.

◆ ENJEU DE TRANSMISSION DES INFORMATIONS

Communiquer requiert au minimum la présence de deux individus. Ces derniers composent, avec le « message », le processus de communication. La formule ci-dessous complète cette donnée :

« Selon la théorie classique, la communication met en jeu une personne physique ou morale appelée émetteur qui adresse à une autre personne physique ou morale appelée récepteur un message par l'intermédiaire d'un support que l'on nomme média. »
(Grau, 2012, p. 11)

L'émetteur est donc la personne qui produit le message de façon intentionnelle ou involontaire à l'aide de **codes** comme le langage, le geste, l'imagerie ou encore le mime ; alors que **le récepteur** est celui à qui le message est adressé. Dans cette seconde fonction, la notion de « feed-back » est intéressante à développer. Il s'agit d'un processus par lequel le récepteur va réagir face à l'information transmise et, de ce fait, permettre à l'émetteur de savoir si celle-ci est comprise ou non et de se réajuster si nécessaire (Arcand R, Bourbeau N., 1998).

L'accès à l'information est une des difficultés auxquelles sont confrontées les personnes sourdaveugles. Cet enjeu est donc non négligeable dans le processus de communication. Les codes utilisés pour transmettre l'information sont, dans ce cas, principalement des gestes, des expressions corporelles ou encore des postures. Le toucher est le sens qui prédomine. Pour une personne voyante-entendante, il est compliqué de repérer les signes qui indiquent si l'information donnée est comprise ou non. Les tours de rôle, c'est-à-dire, prendre son tour, garder son tour ou laisser son tour, donnent lieu, au cours de l'échange, à un équilibre et, de ce fait, à un meilleur

traitement de l'information. Il est, par conséquent, possible de faire émerger le processus de rétroaction. Afin d'obtenir une bonne qualité de la circulation du message, il est indispensable de s'accorder aux modalités sensorielles de la personne et de garder un contact permanent pendant les interactions (Rødbroe, Janssen, 2007).

◆ ENJEU RELATIONNEL

Dans cet enjeu, chacune des personnes cherche à créer une relation et à en maintenir une bonne qualité. La finalité est de parvenir à communiquer de manière à se respecter et à se comprendre. Selon les liens qui unissent l'émetteur et le récepteur (professionnels, familiaux, amicaux), la position de chacun peut différer. Adapter sa position par rapport au contexte dans lequel s'installe la situation de communication facilite la construction de la relation, en vue d'adopter une position la plus égale possible. Dans cette vision, le principe de réciprocité prend tout son sens. L'autre est reconnu dans son intégralité et la communication se fait de « sujet à sujet » :

*« C'est la relation humaine qui est le socle, le paradigme et le modèle de toute relation. »
(Misrahi, 2012, p.11)*

Dans le cas d'une personne sourdaveugle, l'enjeu relationnel est particulièrement influent. Ses moyens d'entrer en relation avec autrui sont grandement diminués à cause de l'absence partielle ou totale des deux sens. Il lui est, de ce fait, problématique d'appréhender le monde environnant. Elle doit pouvoir percevoir, de la part du partenaire, le désir d'entrer en relation et en communication avec elle. Le partenaire joue donc un rôle essentiel dans l'établissement et le maintien de la relation (Rouil, Lastere, 2014, p29).

◆ ENJEU IDENTITAIRE

Le sociologue Erving Goffman, présente la communication comme une possibilité de **se représenter positivement vis-à-vis des autres à travers le langage ou la posture** (Grau, 2012). Il est question, ici, de se positionner dans la relation en tant qu'individu et de transmettre une bonne image de soi.

Dans l'ouvrage « *Ceux qui ne parlent pas* », un chapitre est consacré au processus de construction du sentiment d'exister. Anne-Marie Asencio relève que la communication ne se limite pas uniquement au langage verbal ou non verbal, mais que les représentations que se font les professionnels à l'égard des personnes déficientes influencent sans aucun doute le déroulement des interactions, jusqu'à ralentir le développement de leurs compétences communicationnelles (Asencio, 2014).

*« Parce que la communication n'est pas possible si la personne n'est pas inscrite symboliquement dans un espace, en l'occurrence sa famille, et si elle ne peut pas se penser en tant qu'être de relation. »
(Asencio, 2014, p.120)*

Si la personne sourdaveugle ne se sent pas reconnue en tant qu'individu, comment va-t-elle construire son identité et développer une estime de soi positive ?

Rødbroe et Janssen considèrent que « l'accordage mutuel », procédé par lequel le partenaire encourage, porte de l'attention et s'ajuste aux besoins de l'utilisateur, fait naître le sentiment d'être reconnu. Alors, le déroulement de l'interaction se régule et une sensation de bien-être s'installe (Rødbroe, Janssen, 2007).

◆ ENJEU DE PARTAGE DES ÉMOTIONS

Il s'agit dans cet enjeu de laisser chacun exprimer ses émotions, qu'elles qu'en soient leur nature. A l'intérieur d'une conversation, il est rare de ne pas trouver des éléments qui génèrent des impressions agréables ou déplaisantes.

Au cours de son développement, l'enfant a besoin de partager des expériences et des émotions pour produire ses potentiels de communication. Dans ce cas, les sens de la vue et de l'ouïe sont fortement sollicités. Ainsi, des souvenirs communs et significatifs sont mémorisés et favorisent, petit à petit, la compréhension du monde qui l'entoure (Souriau, Rødbroe, Janssen, 2008).

En revanche, pour créer une dynamique émotionnelle entre une personne sourdaveugle et son partenaire, les aspects tactiles et corporelles sont au premier plan. Le pari, pour la personne voyante-entendante, est d'arriver à détecter les réactions émotionnelles de l'autre. Pour faire émerger ces impressions significatives, les expériences impliquent une attention spéciale aux mouvements du corps (plus d'amplitude), aux contacts corporels, aux odeurs, aux goûts, au rythme de l'échange et aux sentiments exprimés tels que le plaisir, la frustration ou encore la tristesse (Souriau, Rødbroe, Janssen, 2008). Au final, l'enjeu se situe dans l'engagement émotionnel du partenaire et dans l'interprétation des réactions émotionnelles de l'utilisateur.

◆ ENJEU ESTHÉTIQUE

Esthétique et communication : quel lien peut-il y avoir entre les deux, dans le contexte de cette recherche ? Ces termes paraissent quelque peu artificiels, énoncés ainsi. Les premiers mots qui me viennent à l'esprit sont naturellement « beauté » et « élégance ». Néanmoins, ici, la communication est plutôt perçue comme un art qui demande de la part du partenaire de la créativité. Du coup, comment l'exprimer avec des personnes sourdaveugles ?

L'être humain, durant toute sa vie, lit, écoute ou raconte des histoires. Ces histoires transmettent des émotions, des idées, des messages et composent, d'une certaine façon, le processus de communication. Plusieurs chercheurs expliquent qu'introduire une structure narrative dans les interactions avec les personnes sourdaveugles favorisent la synchronisation des échanges, la compréhension du passé et du présent de même que la construction de leur identité (Souriau, Rødbroe, Janssen, 2008). Ils mentionnent :

« De plus, la compétence narrative est disponible quelque soit le niveau de développement ou le type de déficience. C'est un terrain de rencontre idéal quelque soit l'asymétrie des potentiels cognitifs et perceptifs. »

(Souriau, Rødbroe, Janssen, 2008, p.22)

Ainsi :

« Le récit assure entre les enfants et les adultes des échanges qui donnent accès à la culture. »

(Souriau, Rødbroe, Janssen, 2008, p.22)

En résumé, raconter des histoires requiert, chez le partenaire, de l'imagination et une réelle volonté de partager l'expérience (Souriau, Rødbroe, Janssen, 2008). Cette notion est développée plus en détails au chapitre 2.3.2.

En définitive, pour tous les êtres humains, les enjeux de la communication se situent à de multiples niveaux. Dans un échange, chaque interlocuteur va chercher à atteindre l'objectif fixé. Une personne qui présente une double déficience sensorielle, quant à elle, a besoin que son partenaire lui donne accès à un environnement social et physique pour qu'elle développe les compétences

nécessaires en matière de communication ; les fonctions visuelles et auditives étant résiduelles ou inexistantes (Rødbroe, Janssen, 2006). Cependant, il ne faut pas oublier que :

« Leurs manières d'apprendre et de se développer sont, en principe, similaires à celles que l'on considère comme fondamentales pour les enfants et les adultes normaux. »
(Rødbroe, Janssen, 2006, p.10)

2.2.2 MOYENS DE COMMUNICATION EN SURDICÉCITÉ

Comme il a déjà été mis en évidence dans le chapitre dédié à la « surdicécité », l'origine et la période de survenue de la déficience sensorielle rend les modalités de communication spécifiques pour chaque individu. Si une personne est totalement sourdaveugle ou malvoyante-sourde ou aveugle-malentendante ou malvoyante-malentendante, les moyens utilisés pour communiquer sont différents. Il existe donc une multitude d'outils et de stratégies dont disposent les personnes sourdaveugles pour s'exprimer et se faire comprendre. Au gré des situations, le défi subsiste dans le maintien et l'adaptation de ces moyens. En effet, pour une personne qui apprend un système de langage particulier, l'objectif est de continuer à l'utiliser en l'ajustant à son handicap. En revanche, pour d'autres, il est quelques fois nécessaire d'adopter des méthodes alternatives ne faisant pas forcément partie d'une technique langagière à proprement dite.

De la sorte, les moyens de communication peuvent se baser sur l'oral, l'écrit, les alphabets et sur la LSF. Tous ces systèmes sont intéressants à parcourir puisqu'ils sont les techniques langagières principales de communication en surdicécité. La plupart d'entre elles sont évoquées, mais c'est surtout la LSF et ses adaptations qui vont être abordé dans ce chapitre, étant donné qu'elle représente l'outil langagier majeur de cette recherche.

A. Systèmes basés sur l'oral (Schwartz, 2014) :

Si la personne sourdaveugle a suffisamment de restes auditifs il lui est possible de percevoir la parole vocale.

- **Lecture labiale** : ce procédé, qui consiste à lire sur les lèvres de son interlocuteur, permet de compléter la réception auditive. Il peut également servir pour une personne dont la vision est encore bonne et que l'ouïe n'est plus fonctionnelle.
- **Tadoma** : cette méthode a été développée par une enseignante américaine en 1930 et porte le nom de deux de ses élèves sourdaveugles : Tad et Oma. Le but est de recevoir tactilement la parole d'autrui. Plus précisément, la personne sourdaveugle pose sa main sur le visage de son partenaire en plaçant le pouce sur les lèvres et les autres doigts sur la joue, la mâchoire et la gorge. De ce fait, lorsque la personne parle, elle peut repérer les mouvements des lèvres, de la langue et de la mâchoire ainsi que les vibrations dégagées par la gorge.



Figure 2 : Méthode Tadoma
<http://blog.digitalcommonwealth.org/?p=744>

Cette pratique est très peu utilisée dans le monde du fait qu'elle demande un apprentissage conséquent et l'acceptation du destinataire d'avoir une main inconnue posée sur son visage.

B. Systèmes basés sur l'écrit (Schwartz, 2003/2004) :

Si la personne sourdaveugle possède une vision résiduelle fonctionnelle, la lecture et l'écriture sont accessibles.

- Écriture « noire » : « noir » correspond à l'écriture que tout à chacun utilise habituellement. Il est nommé ainsi par les professionnels qui travaillent dans le domaine de la surdité en contradiction de la méthode tactile telle que le « braille ». Dans ce cas, il est indispensable de tenir compte de l'éclairage (contraste et luminosité) et de la taille des caractères (type Arial 16 voire 18). De plus, le degré d'atteinte de surdité peut jouer un rôle dans la compréhension de l'écriture ; il faut donc adapter l'écrit à leur niveau.
- Braille : Cette écriture tactile, représentée par des points en reliefs dans des cellules rectangulaires, a été développée par Louis Braille en 1829. Ce système, dont l'apprentissage demande plusieurs mois, est conçu avant tout pour les personnes aveugles. Le braille peut s'écrire soit avec une tablette et un poinçon, soit avec une machine à écrire (Perkins) ou soit avec des nouveaux systèmes de type informatique.

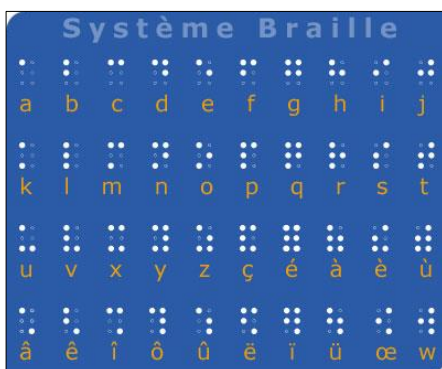


Figure 3 : Alphabet Braille
http://www.avh.asso.fr/rubriques/infos_braille/ecriture_braille.php
 apprentissage.html

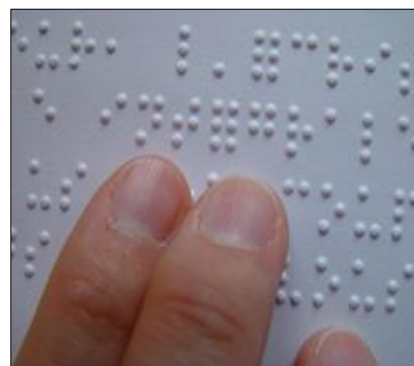


Figure 4 : Lecture en braille
<http://www.mebraille.ch/N300/les-etapes-d->

- Moon : il s'agit d'un système d'écriture et de lecture en relief, basé sur l'alphabet traditionnel, composé de neuf formes aux contours prononcés. Il est utilisé surtout par les personnes devenues aveugles tardivement et dont la motricité entrave l'utilisation du braille.

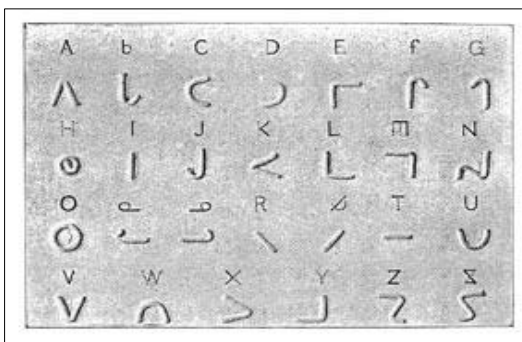


Figure 5 : Ecriture Moon
<http://www.braille.be/fr/documentation/louis-braille-et-son-invention/les-alternatives-au-braille>

C. Alphabets tactiles (Schwartz, 2003/2004) :

- Écriture dans la paume : Méthode lente et universelle, l'écriture dans la paume se base sur les lettres capitales en « noir ». Pour faciliter la réception des messages, il est possible pour la personne sourdaveugle de poser son autre main sur l'index qui forme les lettres.



Figure 6 : Lettres capitales en "noir" standardisées

http://nicolas.anquetil1.free.fr/docs/page002/4-communication_sourd_aveugle_usher_type_1.pdf

- Morse : utilisé pour coder les lettres, ce système a été inventé par Samuel Morse essentiellement dans un but de communication longue distance. Elle est intéressante pour les personnes sourdaveugles qui présentent également des problèmes de diabète car leur sensibilité au niveau des mains est diminuée.
- Braille manuel : comme son nom l'indique, le braille manuel se pratique dans la paume de la main, sur les mains ou encore sous les mains. L'émetteur appuie ses doigts sur ceux du récepteur comme s'il tape à la machine à écrire Perkins.
- Lorm : ce moyen de communication a été inventé par Hiéronymus Lorm et consiste à taper sur la paume de la main les lettres de l'alphabet codées. Il est adapté à plusieurs langues et s'utilise principalement en Allemagne, mais aussi en Hollande et en Autriche.

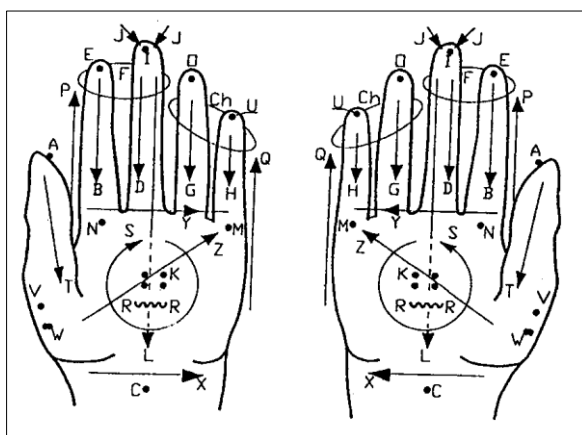


Figure 7 : Alphabet de Lorm en allemand

<http://www.lorm.cz/de/alphabet/>

- **Malossi** : la personne sourdaveugle porte un gant où sont inscrits les lettres, quelques symboles et les chiffres. Elle mémorise la position des écritures ce qui lui permet de savoir quels caractères sont sélectionnés par son interlocuteur. Ce dernier utilise l'index pour réaliser des pressions dans la paume ou le dos de la main.

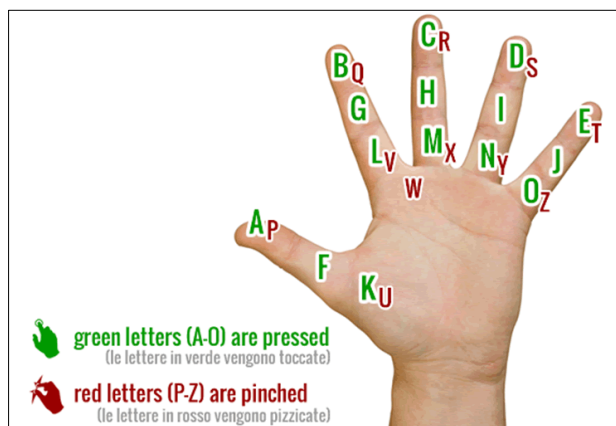


Figure 8 : Alphabet Malossi
<http://www.dbglove.com/pages/en/how-it-works>

- **Alphabet international BSL** : cet alphabet, inspiré de la langue des signes britanniques, est épélé en gardant le contact avec la paume de la main de la personne sourdaveugle et en se servant de plusieurs mouvements et de différentes configurations.
- **Dactylogogie à une main** : dans ce procédé, les lettres de l'alphabet de la LSF sont composées dans la main de la personne sourdaveugle. Deux positions s'offrent à elle : soit, elle pose sa main sur le dos de celle de son interlocuteur, soit elle enveloppe les lettres formées.

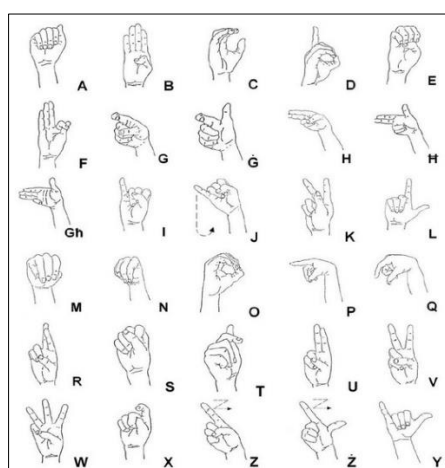


Figure 9 : Dactylogogie - LSF Suisse Romande
<https://interpretelsf.wordpress.com/page/14/>



Figure 10 : Dactylogogie
<http://foyer-sourds-aveugles-la-peyrouse.com/les-activites-occupationnelles-ateliers/les-activites-dexpression-et-de-communication>

D. Systèmes basés sur la LSF (Schwartz, 2003/2004) :

Reniée durant plusieurs décennies mais reconnue de nos jours, la LSF est une langue à part entière élaborée par et pour les personnes sourdes. Il s'agit de la langue de ceux et celles qui n'entendent pas et qui s'exprime avec des gestes, un regard, les mains et le corps. Elle a donc, de prime abord, un caractère « **visuel** ».

De manière générale, un signe ou un mot se formule en tenant compte des éléments suivants (Pisourd, 2016) :

- La configuration, c'est-à-dire la position que prennent les mains et les doigts.
- L'emplacement des mains par rapport au visage, aux bras et à la cage thoracique.
- Le mouvement réalisé par les mains et les bras.
- L'orientation de la paume de la main.
- L'expression du visage.



Figure 11 : LSF entre deux enfants sourds

<https://www.myhandicap.ch/fr/sante/handicaps-sensoriels/troubles-de-l-audition/langue-des-signes-malentendants/>



Figure 12 : LSF en groupe

<http://www.rts.ch/emissions/signes/1090682-une-langue-des-signes-suisse-romande.html>

En fonction du champ visuel de la personne sourdaveugle congénitale, il est nécessaire d'apporter des adaptations au niveau du placement des mains et de la distance entre chaque interlocuteur. D'autre part, il est important d'avoir une bonne luminosité et de veiller à modérer le débit des signes.

Lorsque les restes visuels de la personne sourdaveugle sont insuffisants, la LSF est modifiée sous forme de Langue des Signes « **Tactile** » (LST). En fonction de certaines conditions comme une luminosité faible, un état de fatigue considérable ou une proximité adéquate impossible à respecter (par exemple à table), la personne sourdaveugle va opter pour une réception tactile. Concrètement, elle pose sa main sur celle de son partenaire de façon à percevoir, par le toucher, la configuration, l'emplacement, les mouvements et l'orientation des signes. Par contre, il n'est pas possible pour elle de détecter les expressions du visage, sauf si les restes visuels le lui permettent. Enfin, ce procédé est employé uniquement lors d'une communication duelle ; il ne peut pas être appliqué dans des conversations de groupe (Schwartz, 2003/2004).



Figure 13 : LST
<http://www.larnay-sagesse.fr/>

Sandrine Schwartz, linguiste et interprète en langue des signes, ajoute :

« En matière de communication, il est important de faire avec l'existant et le vécu de la personne sourdaveugle, et certes d'adapter les moyens de communication correspondant aux potentialités sensorielles restantes, mais surtout, de favoriser l'acquisition de moyens tactiles. »
 (Schwartz, 2014, p.40)

Une atteinte visuelle et auditive a donc des conséquences très graves sur le développement de la communication. Pour accéder aux expériences signifiantes qui les entourent, les personnes sourdaveugles ont besoin, à un moment ou à un autre, de développer leurs sens tactiles. Pour cela, le partenaire doit s'investir et participer activement à ces expériences. Il doit pouvoir les rendre intéressantes et stimulantes pour la personne sourdaveugle. Introduire le toucher et le mouvement dans les interactions favorise la compréhension du sens des expériences : elle établit et maintient le contact, puis permet l'engagement des tours de rôle, des rétroactions et de l'attention conjointe (Rødbroe, Janssen, 2006). Selon Rødbroe et Janssen,

« La vision et l'audition fonctionnent mieux lorsqu'elles sont soutenues de manière synchrone par le toucher et le mouvement. »
 (Rødbroe, Janssen, 2006, p.14)

En effet, la personne sourdaveugle avec une vision et/ou une audition résiduelle, ne peut pas compenser l'un ou l'autre des deux sens. Cela lui demande un effort de concentration considérable. Elle ne va pas pouvoir être attentive à la fois à sa vision et à son audition. Par conséquent, seulement un fragment de la communication est saisi, ce qui rend la continuité de l'échange complexe (Rødbroe, Janssen, 2006). Les deux auteures nordiques ajoutent :

« Si un support tactile est offert, la personne sourdaveugle peut être capable de partager son attention entre le corps ou le visage de son partenaire et ses mains, en utilisant ses propres mains et ses propres yeux en même temps ».
(Rødbroe, Janssen, 2006, p.15)

En définitive, il existe une multitude de moyens de communication spécifiques pour chaque individu atteint de surdicécité. Les adapter à leurs potentiels est indispensable pour créer et maintenir une interaction. Cependant, communiquer ne s'arrête pas à mettre en place des systèmes de langage formel pour suppléer à la parole. Il convient aussi d'élaborer des stratégies permettant de développer les compétences dialogiques, requises pour l'utilisation du langage où la dimension éducative et relationnelle devrait être présente. Celle-ci donne lieu à une ouverture sur le monde environnant, et par là-même, une meilleure qualité de vie. Cette seconde perspective est présentée au chapitre suivant.

2.3 DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE SUR LA COMMUNICATION DANS LE CHAMP DE LA SURDICÉCITÉ

Les approches dédiées aux personnes sourdaveugles se développent depuis une dizaine d'années. Un groupe de chercheurs venant du Danemark, de Suède, de Norvège, de Finlande, des Pays-Bas, de Belgique ainsi que de France (le réseau de communication de DBI) participe activement à l'étude et à l'évolution du champ de la surdicécité. L'objectif général est d'amener, par le biais d'analyses vidéo comprenant des interactions entre des enfants ou des adultes sourdaveugles et leurs partenaires, des éléments théoriques et pratiques dans le développement de la communication. C'est sur cette base que se porte la suite de ce travail de recherche.

Une partie de l'histoire des services pour les personnes sourdaveugles est évoquée afin de comprendre les changements vécus durant les dix dernières années et de mieux saisir les démarches existantes. Selon Rødbroe et Janssen, il est également fondamental de connaître l'histoire de vie des adultes d'aujourd'hui, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles ils ont évolué ainsi que les approches utilisées, durant l'enfance, pour le développement de leurs compétences communicationnelles. Cette première période de recherche nous amènera ultérieurement vers les concepts fondamentaux que proposent actuellement les spécialistes. (Rødbroe, Janssen, 2006).

2.3.1 HISTOIRE ET ÉVOLUTION DE LA PRISE EN CHARGE DES PERSONNES SOURDAVEUGLES

C'est au début du XVIII^e siècle, que la première enfant sourdaveugle est citée dans la littérature française. Il s'agit d'Octavie Victorine Morisseau, née sourde en 1789. En 1797, elle est prise en charge à l'école des enfants sourds de Paris. Plus tard, à l'âge de 13 ans, elle devient aveugle. En ce temps, il n'existe pas encore d'institutions pour personnes sourdaveugles, mais uniquement des lieux consacrés aux enfants sourds ou aveugles. Il est rapporté que Mlle Morisseau, une fois sa cécité apparue, utilise la LST pour recevoir l'information. Il en est déduit un apprentissage antérieur de la LSF, au même titre que les enfants sourds. À relever que les enseignants, à cette époque déjà, adaptent les moyens de communication, en suppléant la vue par le toucher. Deux autres cas sont cités : tout d'abord, Jacques Mitchel, premier sourdaveugle congénital signalé, qui lui s'exprime par des gestes naturels non-codifiés, comme mettre sa main à la bouche pour signer qu'il a faim. Puis, il y a Edouard Meystre, de nationalité suisse, né sourd et devenu aveugle à 7 ans, suite à un accident.

Il va être admis à 18 ans à l'Asile des aveugles de Lausanne. Là, il va apprendre les signes en passant par le concret, c'est-à-dire la prise en main d'un objet, pour ensuite lui donner le mot correspondant, en langue des signes traditionnelle (Aguirre, 2016).

« Les signes, codifiés ou non, (même si ce n'est pas encore, ou jamais, de la langue des signes parfaitement maîtrisée) sont la base de la communication dans l'éducation de l'enfant sourd-aveugle. »

(Jean, 2000, p.5)

L'histoire de l'éducation des sourdaveugles, à proprement dite, commence en 1812, en France, avec l'ouverture à Auray d'une école pour jeunes filles sourdes muettes, gérée par des Sœurs. Jusque-là, la majorité des enfants en situation de handicap sont considérés comme « sataniques » et sont généralement cachés par leur famille. Selon la bible, ces enfants peuvent être sauvés, à conditions qu'ils parlent, ou qu'ils voient ; d'où la volonté des religieuses à entreprendre cette mission. Une autre institution s'ouvre en 1833 dans l'hospice de Pont-Achard, à Poitiers tenue par les Sœurs de la Sagesse, dont la vocation est d'instruire des jeunes filles sourdes et sourdaveugles. Faute de places, celle-ci est agrandie grâce à la générosité de M. de Larnay qui offre son domaine. En 1859, 92 sourdes muettes et 6 jeunes filles aveugles sont accueillies. En 1860, elle reçoit la première sourdaveugle, Germaine Cambon née sourde et devenue aveugle à l'âge de 12 ans. S'en suit en 1875, l'arrivée de Marthe Obrecht, qui marque le début d'une pédagogie de l'éducation. A la différence de Mlle. Cambon, l'éducatrice, qui se nomme Sœur Sainte Médulle, garde une trace écrite de ses réflexions à propos de ses interventions auprès de Mlle. Obrecht (Jean, 2000). Louis Arnould, dans son ouvrage « Ames en prison » cite une partie de ses écrits. En voilà un extrait :

« La première chose à faire était de lui donner un moyen de communiquer ses pensées et ses désirs. Dans ce but, nous lui faisons toucher tous les objets sensibles, en faisant sur elle le signe de ces objets ; presque aussitôt elle a établi le rapport qui existe entre le signe et la chose... »

(Arnould, 1918, p.183)

A son entrée à l'institut de Larnay, la jeune Marthe Obrecht n'a comme seul moyen de communication le cri. Elle est alors âgée de 8 ans. Pour lui permettre d'appréhender le monde environnant, Sœur Sainte Médulle va, au préalable, lui donner un objet et simultanément le nommer. Au fur et à mesure la jeune fille construit le lien entre l'objet et le signe, ce qui lui permet, par la suite, de donner du sens à ce qui l'entoure. Dans sa démarche, l'éducatrice est soutenue par une autre religieuse, elle-même sourde muette, qui va aider à structurer le langage de la jeune enfant. Ce stade d'apprentissage achevé, Sœur Sainte Médulle introduit les notions abstraites telles que « aimer » et plus particulièrement l'idée de Dieu. Au fil des années, les capacités de Marthe vont lui ouvrir les portes de la lecture et de l'écriture. Louis Arnould nous remémore un passage :

« Quand je suis venue ici pour m'instruire, j'étais seule, je ne pensais rien, je ne comprenais rien, pour dire : il faut toucher tout pour bien comprendre, faire des signes et apprendre l'alphabet pendant deux ans. Après pendant un an j'ai appris pointer comme les aveugles, maintenant je suis bien heureuse de bien comprendre tout. »

(Arnould, 1918, p 192/193)

Ce travail, mené en préambule par Sœur Sainte Médulle, se poursuit avec l'éducation de Marie Heurtin (1895), mondialement connue. Elle est la sourdaveugle la plus célèbre de France à l'égal d'Helen Keller (1880) aux États-Unis. Que ce soit Sœur Marguerite pour Marie Heurtin ou Anne Sullivan pour Helen Keller, l'approche est identique : favoriser la compréhension du monde réel par le biais des objets. Pour Marie, c'est un couteau de poche qu'elle affectionne particulièrement qui sert de première expérience. Pour Helen, c'est l'eau. Lorsque le rapport entre l'objet et le signe est saisi, une lueur apparaît et la pénombre disparaît peu à peu. Dès lors, elles apprennent à communiquer avec le monde. En 1902, naît Marthe Heurtin, sœur de Marie. Sourdaveugle également, elle bénéficie, dans la même ligne, des services de Larnay où elle y reste de 1910 jusqu'à la fin de sa vie, en 1978. (Aguirre, 2016)



Figure 14 : Scène du "couteau" tirée du film Marie Heurtin
<http://www.commeaucinema.com/film/marie-heurtin,300180>

Le processus pédagogique initié pendant cette période peut se résumer ainsi : faire découvrir la réalité du monde par le toucher, enseigner le signe se rapportant à l'objet, généraliser ce code en situation concrète en le structurant dans la langue des signes, pour enfin accéder à la pensée, soit la notion abstraite. À noter que l'éducation se pratique au départ individuellement puis, au fil des années, de façon collective. (Aguirre, 2016)

Il est intéressant de relever que les enfants éduqués à cette époque sont en majorité ceux dont la surdicécité apparaît au cours de l'enfance. En d'autres termes, ils ont pu développer des habiletés sociales et des potentiels communicationnels avant l'atteinte du double déficit sensoriel. Rødbroe et Janssen ajoute que la plupart d'entre eux ne présente pas de handicaps associés (Rødbroe, Janssen, 2006).

En revanche, les enfants, qui adoptent des comportements étranges ou qui résistent aux programmes d'éducation traditionnels, sont, pour la plupart, écartés du système et souvent placés dans des institutions pour « attardés ». Ces enfants, dont la surdicécité est congénitale (avant tout le syndrome de la rubéole), sont considérés comme non-éducables et donc n'ont droit à aucune éducation. Ainsi, vers 1960, de nouveaux services se mettent en place pour accueillir ces enfants à l'accès quelque peu complexe. Au vu de leurs difficultés à apprendre avec les méthodes initiales, de nouvelles théories ainsi que des pratiques novatrices vont être développées. Celles-ci sont avant tout tirées de modèles opérationnels tels que l'approche behavioriste (apprentissage des potentiels au niveau de l'autonomie, de la linguistique et de la communication), la théorie de John Bowlby sur l'importance de la relation d'attachement pour un jeune enfant et sur le concept de la formation des symboles. En appliquant ces différents modèles, les enfants en situation de handicap ont prouvé qu'ils sont capables d'acquérir des connaissances (Souriau 2000).

L'institution de Larnay accueillait encore une quarantaine de personnes sourdaveugles, jusqu'à sa fermeture en 1969. Pourtant, les expériences menées jusque-là encourageaient fortement la reconnaissance d'une éducation réservée au champ de la surdicécité. Par conséquent, un nouvel établissement ouvre ses portes à Larnay en 1972 : le Centre d'Éducation Spécialisé pour Sourds-Aveugles (CESSA) dirigé par le professeur Jacques Souriau (Aguirre, 2016). Par la suite, pendant presque vingt ans, en France mais aussi en Norvège, en Russie ou encore en Amérique, les professionnels en collaboration avec les familles, vont tenter de répondre du mieux possible aux besoins de cette population.

Vers 1990, un bilan est fait sur l'évolution de ces enfants, toujours dans le but de soutenir le développement de la communication. Dès lors, commence le travail de recherche du Réseau Communication de DBI et de nouvelles données sont mises en évidence : l'aspect environnemental et son impact sur le handicap, la qualité de vie et son lien avec les expériences personnelles de chaque individu et l'approfondissement des recherches menées sur le développement des interactions entre un enfant non handicapé et ses proches.

Il est constaté, d'une part, que les enfants, dont la déficience est congénitale, semblent avoir développés correctement les instruments langagiers et symboliques, mais révèlent, à l'âge adulte, des comportements de dépendance, des comportements apathiques ainsi que des comportements jugés « artificiels », à savoir contrôlés par le professionnel. Autrement dit, les compétences dialogiques sont inexistantes pour utiliser de manière adéquate ces outils. Pour y parer, les scientifiques vont s'intéresser aux causes (Souriau, 2000).

D'après Jacques Souriau,

« La raison principale de la « passivité » communicative souvent rencontrée chez les personnes sourdes-aveugles de naissance est sans doute à rechercher du côté d'une confusion, présente aussi bien dans la théorie que dans la pratique, entre communication et langage. La description du développement des enfants sourds-aveugles éduqués à la fin du XIXe siècle s'intéressait surtout à l'apprentissage (ou réapprentissage) de codes symboliques (tels que les alphabets manuels, le langage oral ou la langue des signes) et ne traitait pas de l'activité dialogique elle-même qui semblait aller de soi ».
(Souriau, 2000, p.5)

D'autre part, le domaine de la surdicécité évolue. Cela veut dire que tous les enfants sont considérés comme « éducatibles » et que l'enseignement de départ ne concorde plus avec les nouveaux diagnostics. Enfin, l'usage des enregistrements vidéo fait son apparition. Grâce à ce support, il est possible d'analyser des séquences de communication de manière détaillées où la relation est au centre. L'outil vidéo, comme le mentionne Rødbroe et Janssen, favorise le développement de nouvelles connaissances dans le champ de la surdicécité. Les résultats de ces analyses sont comparés avec les recherches sur le développement humain afin de trouver des explications aux phénomènes observés. En fonction des réponses, les théories sont ajustées aux conditions particulières de la surdicécité. L'accent est mis sur les compétences des partenaires à cocréer et soutenir l'échange, puis aussi sur la personne sourdaveugle à rester active pendant le dialogue (Rødbroe, Janssen, 2006).

Depuis les années 1980, de nouvelles approches sont proposées. Plusieurs principes, nommés « principes fondamentaux d'intervention » sont d'ailleurs exposés (Rødbrøe, Janssen, 2006) :

- Les personnes sourdaveugles congénitales se développent comme des êtres humains ordinaires. Il est, de ce fait, impératif de connaître le processus global du développement de la communication, pour ensuite transposer les conditions fondamentales du développement humain auprès des personnes sourdaveugles. De plus, prendre connaissance de l'histoire de vie et des potentiels de l'utilisateur est nécessaire afin d'être au plus près de ses besoins. Ce principe considère que la communication des personnes sourdaveugles possède une structure similaire que la communication humaine, mais avec des modalités différentes.
- Reproduire les conditions d'apprentissage naturelles en tenant compte des caractéristiques naturelles d'un environnement voyant-entendant. Il s'agit de s'appuyer sur les initiatives de l'enfant pour atteindre une réciprocité entre les deux partenaires, cocréer l'échange dans le but d'établir une certaine dynamique, co-réguler le flux de l'interaction par une négociation entre chaque personne et pour finir déclencher des effets boule de neige positifs qui peuvent créer des changements dans les processus fondamentaux de développement (surtout avec des adultes).
- Rendre l'environnement accessible pour les personnes sourdaveugles et constituer un cadre propice aux interactions. Le but est de permettre à la personne sourdaveugle d'expérimenter des événements de manière cohérente et signifiante pour elle. En d'autres termes, la laisser prendre part activement à l'expérience, lui laisser du temps pour comprendre ce qui se passe ainsi que respecter le nombre de répétitions nécessaires à la découverte d'objets ou d'espaces. Ce principe met en évidence la notion de « partenaire » et sa responsabilité dans la réussite de l'échange. Cette notion est développée au prochain chapitre.
- Adopter une approche holistique, c'est-à-dire une vision d'ensemble. Au préalable, le partenaire va chercher les potentiels de la personne sourdaveugle et non ses limites. Collaborer avec l'équipe pluridisciplinaire qui gravite autour d'elle est essentiel pour y parvenir. Puis, il convient d'adapter l'environnement social et physique à ses capacités sensorielles dans le but de l'aider à utiliser ses sens synchroniquement. Finalement, le professionnel a besoin de connaître l'histoire de vie de la personne depuis son enfance jusqu'à l'âge adulte ; ceci en collaborant avec les services dont elle a bénéficié dans le passé.

Ce sont là quelques bases auxquelles il faut être attentif pour favoriser le développement des personnes sourdaveugles. Les recherches effectuées démontrent non pas une méthode spécifique d'accompagnement mais plutôt des conduites qui soutiennent le processus de communication chez les individus atteints de déficiences sensorielles. Le détail de ce cadre théorique, c'est-à-dire les réflexions et les pratiques existantes, est présenté au chapitre qui suit.

En Suisse Romande...

Il est question dans les pages précédentes de l'évolution d'un cadre théorique développé en Europe, notamment dans les pays Nordiques et la France. Mais qu'en est-il en Suisse ? Quels services sont proposés pour améliorer la qualité de vie des personnes sourdaveugles ?

Dans les années 1990, Madame Françoise Gay-Truffer débute en tant qu'animatrice socio-culturelle au sein de l'Union Centrale pour le Bien des Aveugles (UCBA). Elle constate petit à petit un manque évident dans les services pour personnes sourdaveugles. Avec l'appui du professeur Jacques Souriau et de Jean-François Guérineau, tous deux directeurs d'institutions pour sourdaveugles à Poitiers, ainsi que du président de Deafblind International, William Green, L'Association Romande en faveur des personnes Sourdes-Aveugles (ARSA) naît en 1995. Françoise Gay-Truffer et Olivier Mouthon vont, dans le cadre de leur travail de mémoire, prouver et mettre en évidence la clause du besoin dans le champ de la surdicécité. Ce constat permet l'esquisse d'un premier projet, puis l'ouverture, en 2003, du centre des Marmettes (FRSA, 2016).

Leur recherche, qui porte sur l'intégration des personnes sourdes-aveugles en Suisse, apporte quelques éléments intéressants concernant la représentation de ce handicap et l'accompagnement socio-éducatif. Les auteurs relèvent que la plupart du temps, le double handicap sensoriel n'est pas ou peu reconnu. Les personnes atteintes sont plutôt déclarées « retardées » mentales et/ou en situation de polyhandicap. Ceci est probablement dû à l'inexpérience de ce milieu dans notre pays, qui, paradoxalement à l'étranger, est présent dans la recherche scientifique depuis le XIX^e siècle. D'après cette étude, les programmes proposés dans les établissements non spécialisés produisent chez le résidant des attitudes passives et le rendent dépendant du professionnel. L'accent est mis sur le développement de la mobilité et de la motricité par la stimulation basale. Le système suisse ne semble pas tenir compte du développement de la communication qui a fait ses preuves chez nos voisins français. De plus, il est observé une absence manifeste dans l'intention de faire expérimenter l'environnement à travers le soutien du partenaire. La personne sourdaveugle est, dans ce sens, livrée à elle-même et se retrouve souvent isolée du monde qui l'entoure. Il est, par conséquent, compliqué pour elle de percevoir les informations, ce qui retarde incontestablement son développement (Gay-Truffer, Mouthon, 1999).

Aujourd'hui, il existe, en Suisse, deux structures reconnues pour l'accueil des personnes sourdaveugles (FRSA, 2016) :

- Tanne Stiftung Für Taublinde à Langnau en Suisse alémanique qui héberge des enfants et des adultes sourdaveugles.
- La FRSA à Monthey avec le Centre des Marmettes qui représente la Suisse Romande et qui accueille des personnes sourdaveugles dès l'âge de 15 ans. À noter qu'il n'y a pas d'institutions pour les enfants du côté francophone de la Suisse.

Ces institutions proposent un accompagnement ciblé vers le développement de la communication. Une partie de la population sourdaveugle bénéficie des prestations professionnelles inspirées de celles dont la France, l'Italie, l'Angleterre, les pays nordiques ou encore l'Amérique ont prouvé l'efficacité et l'influence (FRSA, 2016).

Le Centre des Marmettes offre un cadre d'habitation où les règles de « vivre ensemble » correspondent avec celles de notre société. Les tâches quotidiennes, telles que la préparation des repas, l'entretien du lieu de vie et la lessive privée sont faites avec les résidants. Chaque personne a des besoins spécifiques en termes de communication, de mobilité et d'accès à l'information qui demandent de la part des professionnels une adaptation permanente dans l'accompagnement (FRSA, 2016). Pour cela, le Centre met en place des formations continues, notamment dans le domaine de la surdicécité et de la surdité avec pathologie associée. D'autre part, la notion de réciprocité, inspirée du philosophe Martin Buber où la relation suggère une attitude de Je-Tu, est un des principes sur lesquels se basent l'accompagnement :

« Dans l'attitude activement relationnelle, la conscience se pose explicitement comme étant reliée à une autre conscience et non pas placée devant une chose ou un mécanisme. »
(Misrahi, 2012, p.15)

L'ouverture à l'autre est donc un principe fondamental adopté dans le travail auprès des personnes sourdaveugles. La FRSA s'inspire également de la déclaration des droits des personnes sourdaveugles acceptée lors de la conférence historique Helen Keller de 1977. Elle donne droit à la reconnaissance de leurs capacités et de leurs désirs à mener une vie « normale », à l'accessibilité à des traitements médicaux ainsi qu'à des moyens auxiliaires qui leur apportent un maximum d'indépendance, à un travail et   un apprentissage dont elles comprennent le sens, à être pleinement intégrées dans une communauté de vie comprenant un cadre social, affectif, sportif et culturel, à un soutien psychologique et spirituel et à être consultées sur tous les sujets qui les concernent (FRSA, 2016). En outre, les principes fondamentaux d'intervention énoncés plus haut, se retrouvent au cœur de la mission de la FRSA.

Pour conclure, les recherches réalisées durant les vingt dernières années mettent en exergue un réel besoin de moyens adaptés et d'approches spécifiques dans le domaine de la surdicécité. Somme toute, les personnes sourdaveugles ne peuvent pas développer correctement leurs potentiels si elles sont orientées vers une éducation dédiée aux sourds ou aux aveugles ou encore aux personnes en situation de handicap mental. D'où la mise en lumière des manques par rapport à cette population et des répercussions liées à un accompagnement inapproprié.

En outre, quel que soit l'origine, la cause et la période de survenue du handicap, toutes les personnes sourdaveugles font la même expérience : celle de la solitude et celle de la barrière de la communication. C'est pourquoi, il est primordial de mettre en place des moyens spécifiques adaptés aux conditions du handicap sensoriel :

« Ces carences communicatives peuvent conduire à des altérations de la personnalité parfois difficilement réversibles et résultant d'impasses socialement construites. La communication est donc au centre des préoccupations des familles et des professionnels qui interviennent dans le monde de la surdi-cécité. »
(Souriau, 2000, p.7)

2.3.2 APPROCHES ACTUELLES DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

Le développement de la communication se révèle comme l'objectif des chercheurs depuis presque dix ans. Aider les personnes sourdaveugles à construire leurs compétences sur le plan émotionnel, cognitif et social est un défi majeur pour les professionnels et les familles. Le Réseau de Communication DBI a travaillé sur ces aspects dans le but d'en faire un cadre théorique introduisant des approches réflexives et pratiques dans le champ de la surdicécité. Les points exposés ci-après représentent les lignes de conduite sur lesquelles s'appuient, de nos jours, les spécialistes européens.

■ L'INTERACTION SOCIALE (RØDBROE, JANSSEN, 2007)

Selon les chercheurs, le développement de l'interaction sociale est un processus élémentaire dans l'accès à une communication de qualité pour tous les êtres humains. Elle se définit comme une action influencée mutuellement par deux partenaires. Cela veut dire que deux personnes sont en contact et partagent une attention réciproque et des émotions. La construction de ces interactions commence dès les premiers mois de la vie d'un enfant pour autant que le partenaire le stimule et donne de l'attention à ses expressions (mouvements corporels, sons, regards, odorat, voix). Avec les personnes sourdaveugles, le mécanisme est identique mais il est indispensable d'adapter l'environnement et les modalités d'expression. Étant donné leurs déficits visuels et/ou auditifs, le toucher reste le meilleur moyen pour créer et maintenir le contact lors des échanges.

Toujours d'après le groupe DBI, l'interaction sociale se forme en deux grandes phases : la première, intitulée « phase d'intersubjectivité primaire » ou « interactions dyadiques », correspond à un partage d'émotions et de thèmes entre deux personnes, à travers les mouvements du corps. À ce stade, aucun élément extérieur n'interfère dans l'interaction. Il n'y a que les deux partenaires qui sont en jeu. Plusieurs éléments composent, de manière générale, l'émergence de ce processus :

- L'accordage et la co-régulation

Les spécialistes expliquent l'accordage comme un processus par lequel les deux partenaires réagissent et s'ajustent aux signaux et aux initiatives de l'autre sur le plan comportemental et émotionnel. C'est une sorte de « calibrage ». Lorsque les partenaires modifient leurs actions par rapport à l'un ou à l'autre, on parle de co-régulation. Autrement dit, comment chacun régule l'interaction.

Ils précisent, d'une part, que la déficience partielle ou totale de la vue et de l'ouïe influence la qualité de l'accordage. Les enfants sourdaveugles ne peuvent pas établir un contact visuel ou réagir aux stimulations auditives aussi bien que les enfants entendants-voyants. De ce fait, le partenaire doit utiliser d'autres moyens, comme par exemple le toucher. Il doit adapter ses actions aux mouvements, aux gestes naturels, aux vocalisations, aux tensions musculaires ou encore à la position du corps de la personne sourdaveugle afin de maintenir l'interaction :

« Pendant ces interactions, le partenaire compétent adapte continuellement ses actions aux signaux de la personne sourdaveugle de façon à réguler le processus d'interaction et à construire un sentiment de confort et de compétence. »

(Rødbroe, Janssen, 2007, p.14)

D'autre part, l'imitation immédiate se présente, à l'égard du partenaire, un bon moyen de soutenir le flux de l'interaction. Cette action lui permet de mieux ressentir les expressions de la personne sourdaveugle ce qui favorise son ajustement. La répétition directe des signes apporte à la personne sourdaveugle le sentiment d'être comprise et d'être active dans l'échange.

Francis utilise à la fois sa vision et le sens du toucher pour communiquer. Le processus d'accordage doit, à mon avis, se faire à ce niveau- là. Il est important que le partenaire réagisse selon les signaux (mouvements, tensions, posture) et les initiatives de Francis. J'observe au quotidien plus d'attention chez Francis par le biais de la LST que par la LSF où son regard tend à se diriger et se fixer sur ses mains, à sa gauche ou à sa droite. L'imitation immédiate est également appliquée, ce qui manifestement, permet le maintien de l'interaction. C'est un moyen que Francis sollicite auprès des personnes avec lesquelles il interagit. Si le partenaire ne répète pas ses signes, il insiste jusqu'à prendre la main de l'autre pour reproduire ses gestes. Une fois que ses signes sont répétés, soit il sourit et s'en va, soit il continue à s'exprimer. À mon sens, l'imitation lui permet de se sentir actif dans l'échange, lui donne le sentiment d'être considéré et lui donne l'impression que ses expressions sont perçues par le partenaire.

- La réciprocité

Ici, les auteurs mentionnent la réciprocité comme un échange mutuel. Pour eux, un enfant entendant-voyant, au début de son développement, prend les initiatives lors des échanges. Puis, petit à petit, avec l'aide de l'adulte, l'enfant devient capable de relayer ses actions et rend possible la prise d'initiative de la part de l'adulte. La caractéristique des personnes sourdaveugles se trouve dans la difficulté à prendre des initiatives de la même manière que les personnes sans déficiences sensorielles. Elles sont plus lentes et leur hypersensibilité provoque quelques fois des réactions d'agitation. Afin de créer de la réciprocité, le partenaire se doit d'être attentif et créatif par rapport aux actes de la personne sourdaveugle. Ce processus permet peu à peu à la personne sourdaveugle de se rendre compte de l'impact de ses actions sur son partenaire et comprend, par la suite, comment attirer son attention et le faire réagir. La personne sourdaveugle se sent alors considérée et capable d'influer sur le comportement d'autrui ce qui génère de nouvelles activités dans le jeu communicatif. Dès lors, les interactions deviennent des instants de plaisir partagés.

Selon Rødbroe et Janssen, pour aider la personne sourdaveugle à être dans un échange mutuel, le partenaire va mettre en place des stratégies. Instaurer des pratiques rituelles qui se passent toujours au même moment et dans le même lieu amène un sentiment de sécurité et favorise la compréhension du concept de réciprocité :

*« La mise en place de séquences d'activités prévisibles facilite l'évocation des actions et des réactions chez les deux partenaires. »
(Rødbroe, Janssen, 2007, p.16)*

*« En faisant l'expérience de rituels spécifiques à différentes personnes, dans des endroits et des contextes différents, la personnes sourdaveugle prend conscience du style particulier de chaque personne. »
(Rødbroe, Janssen, 2007, p.16)*

Par ailleurs, le partenaire doit adapter sa réponse au niveau du rythme et du contenu des actions en laissant un temps de traitement et de réaction à la personne sourdaveugle pour répondre à son tour. La notion de plaisir est aussi non négligeable dans les expériences partagées :

*« Au cours de ces routines et rituels, l'art du partenaire consiste à faire en sorte que « jouer ensemble, agir et réagir l'un envers l'autre » soient pour les deux partenaires une source de plaisir et d'amusement. »
(Rødbroe, Janssen, 2007, p.17)*

Inger Rødbrøe et Marleen Janssen spécifient que l'accès à une relation réciproque se fait également par l'étayage, c'est-à-dire, amener la personne sourdaveugle à prendre des initiatives en la guidant et en ajustant ses actions. Puis, le partenaire s'adapte à ses attentes et confirme ses gestes, en maintenant l'interaction par de nouvelles propositions, notamment la répétition des expériences partagées. Ce changement, qui peut se faire que lorsque les routines sont régulières, a l'avantage de faire comprendre à la personne sourdaveugle que ses actes influencent son partenaire.

Les journées de Francis sont pour la plupart organisées et ritualisées selon son planning. Des ateliers occupationnels (mise sous pli, jardinage et lessive) ainsi que des séances de développement personnel (communication, musicothérapie et enseignement) sont prévus tout au long de la semaine. Les temps libres sont structurés par les repas et les activités au sein du lieu de vie. Il semble plus éveillé et attentif lors des séances individuelles où, d'ailleurs les interactions sont plus nombreuses. Quand il se trouve en groupe, il devient plus passif et il a besoin de beaucoup de stimulation. Les pratiques rituelles sont en place mais l'étayer dans ses actions est encore nécessaire pour l'amener à prendre des initiatives. Il semble toutefois capable d'attirer l'attention de l'éducateur et de le faire réagir par certains comportements de type « grimper sur une chaise et essayer de toucher le plafond » ou « faire le geste de manger un sachet de thé » et/ou en engageant des sujets liés à son passé, comme son père, l'institution où il a résidé avant sa venue au Centre des Marmettes et sur un éducateur décédé suite à un accident.

- Les tours de rôle

D'après les chercheurs, obtenir des interactions harmonieuses se fait par un passage structuré des tours de parole de chaque interlocuteur. L'équilibre entre prendre, laisser et/ou donner son tour est primordial pour établir des échanges de qualité. Entre une personne sourdaveugle et son partenaire voyant-entendant, il est difficile de percevoir, surtout chez la personne atteinte de déficience sensorielle, les signaux relatifs aux tours de rôle. Garder son tour s'illustre entre autres, par le début d'une action, un comportement de réflexion, un geste ou encore des mouvements de régulation de tension. Donner le tour se voit plutôt par un changement de position des mains ou du corps ou par une immobilisation de la personne.

Selon eux, les routines quotidiennes favorisent la structure de ces tours de rôle car les expériences sont prévisibles et partagées. La différence entre les entendants-voyants et les sourdaveugles se situent au niveau des modalités d'expression. S'ajuster aux modalités sensorielles de la personne sourdaveugle reste encore une fois une phase incontournable dans le développement des interactions. Il est à relever que la structure de ces tours de rôle reste la même pour les deux partenaires. Elle se compose de la prise de tour où chacun est prêt à agir et à réguler l'attention de l'autre, de la confirmation qui est de signifier à l'autre que le message est saisi, de la réponse qui s'énonce par un consentement ou une désapprobation, d'une nouvelle initiative où le thème est par exemple modifié et du renvoi du tour qui consiste à informer l'autre que c'est son tour. Répéter le signe et imiter les mouvements du corps est un des moyens les plus efficaces pour confirmer le contenu de l'interaction. Ce passage représente un excellent début de réponse ou d'initiative.

Lors des interactions avec Francis, les signaux relatifs au passage du tour de rôle sont clairs. Il commence par émettre un signe, un mime ou encore un mouvement puis il s'immobilise et attend que le partenaire réagisse. S'il n'y a pas de réactions, il répète son action jusqu'à la confirmation du message suivi de la réponse. Par exemple, il lui arrive de signer le nom d'un éducateur décédé et de positionner sa tête en arrière en ouvrant la bouche et en se tenant le cou d'une main. Ensuite, il s'arrête et me regarde. Je répète le signe, mime à mon tour en ajoutant le signe « mort » puis, je m'arrête. Il répète à son tour les signes et recommence le mime. Et ainsi de suite... Dans ce cas, la structure des tours de parole est en place ce qui semble retenir l'intérêt de Francis et par là-même, maintenir le flux de l'interaction. Pour Francis, l'immobilisation semble être son moyen pour donner le tour au partenaire. La répétition du signe ainsi que l'imitation de ses mouvements sont utilisés dans cette situation pour maintenir l'interaction et tenter de comprendre le sens de ce qu'il exprime et essayer d'introduire de nouvelles initiatives.

- L'attention mutuelle et la proximité

Les études menées par le réseau DBI indiquent que l'attention mutuelle joue un rôle important dans le développement de l'interaction sociale. Les partenaires se rendent disponibles l'un envers l'autre par leurs actions et leurs attitudes. La personne, dont la vue et l'ouïe sont intacts, utilise la voix, le mime ou encore le pointage pour maintenir l'attention de son partenaire. En revanche, la personne avec une déficience auditive et visuelle résiduelle ou totale se sert des autres sens comme le toucher, le goût ou l'odorat pour s'exprimer et percevoir les signaux de l'autre. Chez elle, l'attention se manifeste par le contact tactile, les mouvements de son corps, la tension musculaire ou les temps de pause.

Les auteurs relèvent également que la proximité entre les deux partenaires engage, de leur part, un respect mutuel de leur zone de confort personnel. Cette co-régulation se fait en tenant compte des modalités visuelles, auditives et tactiles adoptées par chacun. La distance varie donc suivant la personne et les situations.

En résumé, connaître les modalités sensorielles préférées du partenaire permet de s'ajuster au mieux aux perceptions de l'autre. De plus, rejoindre la personne sourdaveugle dans ses mouvements, ainsi que valider et imiter ses actions, provoque une attention permanente et lui offre la possibilité de s'exprimer à son tour. Concernant la proximité, les deux partenaires doivent exercer un contrôle similaire de leur zone personnelle pour accéder à des échanges constructifs. Sans cela, il est compliqué d'établir et de maintenir les interactions.

Francis utilise le pointage mais également le toucher et parfois l'odorat pour attirer ou garder l'attention de son partenaire. À l'inverse, imiter ses signes ou ses mouvements et utiliser la LST sont d'excellents moyens pour préserver son attention. De plus, il semble avoir besoin d'une certaine proximité lors des interactions. De son côté, il ne gère pas très bien la distance et peut quelques fois envahir la zone personnelle d'autrui. D'après mes observations, cet aspect de proximité semblerait poser problème à quelques professionnels, qui parfois pourraient se sentir « déranger » par ce contact tactile. Je précise qu'il ne s'agit pas de la LST mais des gestes tels que poser sa main ou sa tête au niveau du visage, vers les yeux, sur les épaules, sur les bras... De mon point de vue, ces situations de refus pourraient bloquer les possibilités d'expression de Francis et empêcher le maintien des interactions.

- Le rythme et le tempo

D'après Colwyn Trevarthen, professeur de psychologie de l'enfant, le rythme et le tempo sont les sources de la mise en œuvre des formes narratives dans l'interaction. Si le partenaire s'ajuste aux changements de rythme et/ou de tempo, une dynamique au niveau de l'échange apparaît. Les spécialistes du groupe DBI précisent que le rythme, exprimé par les mouvements du corps et la respiration, est un facteur de régulation essentiel au maintien des interactions. Plus le rythme est coordonné, plus la relation est stabilisée. Les mouvements du corps peuvent être des balancements, des tapes dans les mains, des relâchements ou encore des étirements. La respiration, quant à elle, reflète plutôt un état émotionnel. Une co-régulation de ces deux aspects entraîne une réciprocité, du plaisir partagé et une continuité dans l'interaction.

- La nouveauté et le traitement

La nouveauté, d'après les membres du réseau DBI, apparaît dans l'interaction sous forme de nouvelle initiative ou sous forme d'une stimulation extérieure imprévue qui provoque des modifications de comportements physiques et/ou psychologiques. En premier lieu, l'information est traitée puis l'attention de la personne sourdaveugle est déplacée vers la nouveauté en vue de l'explorer. Si la nouveauté est trop compliquée et qu'elle dépasse ses compétences, la personne sourdaveugle peut se retrouver en surstimulation et en état d'anxiété. Au final, elle peut se replier sur elle-même et s'isoler. Le rôle du partenaire est d'observer soigneusement ses actions et ses réactions et de s'y adapter. Il doit aussi se représenter ce que signifie pour la personne sourdaveugle cette nouveauté et tenter de co-crée de nouveaux apprentissages à partir d'événements, à la base prévisibles. De là, la personne sourdaveugle peut prendre des initiatives.

Dans la situation de Francis, l'ajout d'un élément se fait d'ordinaire avec des supports d'images, de photos ou de pictogrammes. Si le thème abordé est connu par le partenaire, il est, éventuellement possible d'insérer dans l'interaction de nouvelles stimulations par la LSF (mots simples et concrets) sans l'aide d'un système alternatif. Il reste tout de même compliqué d'intégrer une nouveauté sans lui montrer en parallèle de quoi il s'agit (objet ou photo ou image). Il semble mieux comprendre le sens avec l'aide de supports.

Dans la deuxième phase appelée « interactions triadiques » ou « phase d'intersubjectivité secondaire » l'attention de l'enfant ou de l'adulte se porte sur des objets extérieurs. Le groupe de recherche rend compte, dans cette étape, que les deux partenaires sont capables de maintenir l'interaction tout en portant leur attention sur un événement qui représente le nouveau thème de l'échange. Dans cette phase, l'enfant s'aperçoit que les autres personnes ont leurs propres idées sur le monde. Enfin, pour que ce nouvel événement intervienne dans l'échange, le processus de base du développement de l'interaction doit être bien instauré, c'est-à-dire, de façon spontanée et continue.

Ce nouveau palier comporte plusieurs formes que les auteurs énoncent et qui vont donner les premières perspectives d'intervention dans l'accompagnement des personnes sourdaveugles :

- L'attention conjointe

L'attention conjointe est décrite comme l'attention que chaque partenaire porte sur un élément extérieur à la dyade. Pour y accéder, le partenaire repère les signes d'attention de l'enfant puis le suit afin de le rejoindre là où son attention est dirigée. Dans cet objectif, l'enfant doit être capable d'attirer l'attention de l'adulte, de fixer son attention sur un élément extérieur, de contrôler que son partenaire partage la même attention que lui, de restaurer le contact et de dialoguer sur l'objet en question. Entre des partenaires voyants-entendants, les gestes qui orientent l'attention de l'un ou de l'autre vers l'objet se nomment des gestes déictiques qui signifient « montrer » ; par exemple, montrer du doigt, donner, offrir ou demander en agitant ou en ouvrant la main.

Avec une personne sourdaveugle, comment savoir où se dirige son attention ? Selon les spécialistes, à la différence des personnes voyantes-entendantes, il est compliqué pour elle d'estimer si son intérêt vis-à-vis de l'objet est suffisant pour attirer l'attention de son partenaire sur celui-ci. Il n'est vraiment pas aisé, à cause de sa déficience sensorielle, de montrer son attention ou de la partager avec le monde environnant. Les gestes utilisés sont dans ce cas des formes de pointage idiosyncrasiques, autrement dit par le haut du corps (tête) ou une immobilité.

En outre, Rødbroe et Janssen notent que pour créer de l'attention conjointe vers un objet extérieur, le partenaire doit se présenter comme un « bon » partenaire afin de permettre à la personne sourdaveugle d'éprouver du plaisir dans l'interaction. C'est dans cette notion « d'être ensemble » qu'elle va pouvoir explorer et se constituer des souvenirs émotionnels. De plus, le partenaire est tenu d'adopter une attitude réflexive dans le but d'identifier l'objet d'attention en distinguant les signes avant-coureurs chez la personne sourdaveugle. La modalité tactile s'avère la voie sensorielle la plus efficace pour orienter l'attention du partenaire. Ce dernier doit également être attentif à lui laisser du temps pour assimiler l'élément nouveau et à attendre que la personne sourdaveugle lui donne accès à cette attention. Cela revient à respecter les tours de parole de chacun.

Francis vient vers moi avec la photo de son père. Il pointe du doigt la photo, signe « papa » puis touche le mur du salon. Je répète le signe « papa », touche le mur à mon tour puis prend sa main pour qu'il me remontre ce qu'il pointe sur la photo : son papa ou le mur en arrière-plan ? Après plusieurs tentatives, il est clair qu'il pointe le mur. L'hypothèse est qu'il aimerait échanger sur ce que fait son papa comme métier (maçon). Dans cette idée, l'objet d'attention semble être son père. Il est dès lors possible d'enrichir l'échange par des éléments liés au métier de son père (construction, mur, travail, ...). L'hypothèse se vérifie lorsque Francis repart, souriant, ranger la photo.

- Le développement des images mentales et la catégorisation

Dans leurs écrits, Rødbroe et Janssen évoquent que, dans son développement, l'enfant accroît ses compétences cognitives et commence à penser des choses sous forme de représentation. Il élabore des images sans que celles-ci soient concrètement présentes. L'enfant va devoir déceler la régularité et la structure de ce qu'il voit et entend. Les perceptions sont ensuite stockées en tant que souvenirs par lesquels l'enfant va pouvoir s'appuyer lors de nouveaux événements. Ainsi, le développement d'images mentales associe l'idée qu'une image se forme dans l'esprit de l'enfant suite à une expérience vécue.

D'après le réseau DBI, chez la personne sourdaveugle, les images développées diffèrent d'une personne entendante-voyante. Elle doit pouvoir faire plus d'expériences sur le plan moteur et exploratoire pour qu'elle se représente quelque chose qu'elle ne voit pas et n'entend pas. Le rôle du partenaire est de lui proposer un maximum d'expériences, dans la mesure du possible structurées, afin de l'aider à construire cette représentation du monde. Il est aussi important que le partenaire repère les modalités sensorielles de la personne sourdaveugle. Pour cela, des évaluations fréquentes sont nécessaires par rapport à sa vision et son audition résiduelles ainsi que la manière dont ces sens coopèrent avec le toucher et le mouvement. D'autre part, le partenaire doit sentir à quel moment il peut amener de la nouveauté dans l'interaction et à quel moment la personne sourdaveugle est prête à la recevoir. Il faut lui laisser du temps pour percevoir et traiter l'information. Pour finir, une bonne communication entre chaque intervenant du réseau est indispensable en ce qui concerne l'accompagnement des personnes sourdaveugles. Filmer les expériences et tenir un carnet de communication sont des moyens efficaces de récolter les informations pertinentes.

- L'émergence des Traces Corporelles et Emotionnelles (TCEs)

Les interactions dyadiques sont généralement chargées en émotion. De ce fait, elles permettent à l'enfant de s'imprégner, par les expériences partagées, de « Traces Corporelles et Emotionnelles ». Selon les chercheurs, l'analyse vidéo aide à détecter comment se forme ces traces, c'est-à-dire, comment se transforment les impressions sensorielles de l'enfant. Concrètement, l'enfant va se trouver, à un moment donné, dans une attitude de pensée qui reflète le besoin de temps pour assimiler l'expérience. Puis, l'enfant répète l'expérience par un geste qui traduit l'existence de la trace corporelle et qui dévoile aussi, à travers son corps, une trace émotionnelle. La mission du partenaire est de découvrir le sens de ces gestes par des hypothèses d'interprétation qu'il suggère à l'enfant afin de les confirmer ou non.

Chez la personne sourdaveugle, il est mentionné que ces traces sont souvent dissimulées dans les gestes corporels. Il est essentiel de les percevoir, de leur donner un sens et de leur attribuer un caractère communicatif. Si les deux partenaires négocient, il est alors possible de construire des significations symboliques sous forme de dialogue.

- Les significations mentales, les expressions et les sens partagés

Selon Rødbroe et Janssen,

*« Le terme « **signification mentale** » est un terme clé qui se rapporte aux changements qui, au niveau de la conscience, conduisent d'une représentation (dont l'origine est une interprétation) à une expression. »*

(Rødbroe, Janssen, 2007, p.40)

Les objets ou les événements vécus correspondent aux représentations personnelles que se fait l'enfant et sur lesquelles il se réfère lors des actes de communication. Ces états mentaux, de nature abstraite, s'expriment par le langage (LSF, écriture, langue orale) et composent ce qu'on appelle les significations mentales. À noter que l'enfant exprime une signification que si les deux interlocuteurs se trouvent dans un système de sens partagé : le partenaire se représente ce que l'enfant raconte, tente de l'interpréter puis, par la négociation, confirme ou non, réciproquement, cette interprétation.

Inger Rødbroe et Marleen Janssen ajoutent que la personne sourdaveugle, elle, développe les concepts par le sens tactile. Elle construit ses images mentales et s'exprime donc avec son corps. Le partenaire a pour objectif de comprendre le sens du comportement de la personne sourdaveugle en interprétant l'acte communicatif comme un acte intentionnel de sa part. Par ce processus, la personne sourdaveugle prend conscience des effets de son comportement et les réutilise, après coup, intentionnellement ; ce qui facilite, pour son partenaire, la compréhension de ses intentions. Par ailleurs, tenir compte du contexte subjectif, c'est-à-dire, la structure de référence partagée par les deux partenaires, réagir avec sensibilité au comportement de la personne sourdaveugle, soit percevoir, interpréter et réagir de façon à ce qu'elle se sente comprise, ouvrir le champ des interprétations possibles et négocier le sens des expressions pour parvenir à un sens partagé sont des stratégies précieuses à adopter par le partenaire de communication.

Il arrive que Francis grimpe sur une chaise ou sur le canapé en essayant de toucher le plafond tout en fixant l'éducateur. Il semble que ce comportement soit lié à l'éducateur décédé dans un accident de la circulation, avec lequel il avait construit un lien de confiance. Mon rôle est de tenter de percevoir et d'interpréter le sens de ce qu'il cherche à exprimer à travers ce comportement. En lui donnant de l'attention, par le regard et en lui prenant la main pour signer tactilement, il est attentif et rajoute des signes qui facilitent l'élaboration d'hypothèses et d'interprétations. Il reste toutefois encore difficile de comprendre le sens de ces comportements, malgré mes interprétations, étant donné le peu d'informations connues sur la situation et/ou la relation entre eux. Finalement, le lien que je fais au départ avec l'éducateur décédé est une hypothèse dont j'interprète le comportement mais qui n'a pas encore abouti à une confirmation.

- L'engagement affectif et la régulation émotionnelle

Il s'agit, dans cette phase du développement de l'interaction, de l'émergence des émotions et de leur régulation. Un engagement dynamique des deux partenaires amène à un partenariat émotionnel et à une harmonie dans l'échange par l'ajustement de leurs expressions.

Les membres du réseau DBI expliquent qu'avec les personnes sourdaveugles, le risque est que les interactions ne soient pas harmonieuses et entraînent, de ce fait, un sentiment d'insécurité, une difficulté à réguler les émotions ou encore des comportements auto ou hétéro agressifs. Un manque de stimulation sensorielle durant l'enfance et le manque de réactivité empêchent l'équilibre émotionnel des interactions. En régulant l'engagement affectif, soit en s'ajustant aux expressions émotionnelles de la personne sourdaveugle et en les partageant, les échanges deviennent des moments d'engagement affectif réciproque qui rendent possible la continuité des interactions. De plus, une mauvaise régulation de l'intensité des émotions peut également déstabiliser la personne sourdaveugle qui va compenser cet état par des comportements atypiques tels que de la provocation, du repli sur soi ou encore de l'agression. Ces réactions peuvent devenir une habitude si la personne sourdaveugle les ressent comme efficaces, ce qui met en danger le côté harmonieux des interactions. D'après les spécialistes, analyser ces comportements sur le plan de la communication contribue à rétablir une bonne intensité émotionnelle.

■ LA DIMENSION NARRATIVE ET LE DIALOGUE (SOURIAU, RØDBROE, JANSSEN, 2008)

A travers le langage, qu'il soit verbal ou corporel, l'être humain exprime ses pensées, ses sentiments ou ses expériences. Aussi, pour interagir avec autrui, il est indispensable d'attirer et de préserver son attention. Et pour attirer son attention, le récit apparaît, selon Ineke Heijnen et Eline van Rooij, comme un outil précieux. En effet, pour elles, raconter des histoires favorise la synchronisation des échanges tout en liant l'aspect cognitif et émotionnel des représentations. Cette dimension narrative est présente tout au long de notre vie, dès l'enfance. Les significations mentales développées depuis le plus jeune âge servent de base pour le développement des récits, tant pour leur construction que pour leur compréhension.

D'après les recherches menées, la dimension narrative peut se voir dès les premières interactions. Cette structure se compose, d'une montée d'excitation jusqu'à un sommet qu'on nomme « point culminant », puis d'une chute soudaine ; on compare cette courbe à des vagues. Le point culminant correspond à l'intensité maximum des expressions corporelles et émotionnelles. C'est en général dans les expériences marquantes que se produit ce schéma et que se forment des Traces Corporelles et Emotionnelles évidentes. Ces TCEs sont alors exprimées par des gestes, ce qui ouvre les portes à des expressions partagées et plus tard à la co-construction du récit. Chez les personnes sourdaveugles, ces gestes sont principalement tactiles et corporels. Le challenge du partenaire est de saisir l'intérêt de la personne et de la rejoindre dans son expérience. Pour cela, il doit captiver l'attention en donnant de l'intensité émotionnelle à l'évènement en cours. À partir de cet évènement, il est dès lors possible de le rendre signifiant et d'en raconter l'histoire. Ainsi, s'instaure

le dialogue. Le développement des compétences dialogiques, difficiles à faire émerger chez une personne avec la double déficience sensorielle, passent par le développement des éléments qui composent l'interaction sociale, dont l'attention conjointe et les tours de rôles. Les comptines, les photos ou encore les pictogrammes sont également d'excellents supports dans la formation du dialogue. D'autre part, l'approche dialogique sert à identifier les émotions perçues chez l'individu par un contact tactile permanent, où l'échange se base spécialement sur une dynamique sensorielle et non pas que sur des énoncés.

Selon Josée Duquette, pour permettre à l'individu sourdaveugle congénital d'exprimer ses besoins, ses intentions et de prendre du plaisir dans l'interaction, le partenaire de communication se doit d'être vigilant, observateur et en harmonie avec lui. Sans passer par cette notion « dialogique », il est très difficile pour la personne sourdaveugle d'utiliser de façon équilibrée les outils langagiers ou symboliques acquis et de ce fait, favoriser son évolution dans une atmosphère sécurisante (Duquette, 2012).

La dimension narrative est au cœur du travail de développement de la communication des personnes accueillies au Centre des Marmettes ; l'objectif étant de favoriser le dialogue par le biais des récits. Pour Francis, les photos et les images sont une aide précieuse dans le développement de ses compétences dialogiques.

■ LA CONSTRUCTION DU SENS (SOURIAU, RØDBROE, JANSSEN, 2008)

Selon Ineke Heijnen et Eline van Rooij, chaque individu assimile des connaissances et des expériences vécues qui conduisent à des systèmes de représentations (concepts mentaux se rapportant à ces expériences). Puis, lors d'interactions, en négociant avec son partenaire sur la manière de se représenter et de désigner un événement, chacun d'entre eux se trouve dans un système de « sens partagé ». Par exemple, lorsqu'un enfant commence à parler, il se trouve dans ce système de sens partagé puisque l'adulte se représente ce que l'enfant veut raconter ; ceci grâce aux routines ou aux échanges qu'ils partagent. Pour rendre le processus de « sens partagé » réel, il faut que l'enfant se sente compris et que le partenaire confirme (imitation ou reformulation) les expressions de l'enfant, en passant par le procédé de négociation.

La construction du sens c'est aussi comprendre les fonctions communicatives d'une expression et son contexte : Comment sont interprétées les expressions de la personne sourdaveugle ? Quels sont les objectifs ou les intentions de ses gestes, de ses attitudes ou encore de ses mouvements ? Quels en sont le sens ? Les chercheurs ont mis l'accent sur deux fonctions importantes :

- La **fonction déclarative**, qui vise à diriger l'attention de l'adulte vers un objet ou un événement du monde. La visée étant la modification de l'état d'esprit de l'autre, soit la pensée de l'autre.
- La **fonction impérative**, qui est la formulation d'une requête. La cible étant un changement de l'état du monde.

Autrement dit, transmettre une information se rapporte à la fonction impérative, alors que communiquer à propos de quelque chose s'accorde plutôt avec la fonction déclarative. Dans cette dernière fonction, le dialogue est central (Souriau, Rødbroe, Janssen, 2009).

Un soir, Francis signe « chocolat ». La première hypothèse est qu'il veut en manger un morceau. Nous sommes, dans ce cas, dans la fonction impérative. La réponse apportée est qu'il ne peut pas avoir de chocolat car le repas est terminé et qu'il a déjà eu du dessert. Il continue à plusieurs reprises de signer « chocolat ». Puis, il ajoute le prénom d'un autre résidant. Ce dernier a une boîte de chocolat personnelle (nommée avec son pictogramme), rangée au frigo depuis quelques jours, car il fait trop chaud dans sa chambre. Dans ce contexte, l'hypothèse change et se dirige vers une fonction déclarative. Peut-être veut-il simplement expliquer que le résidant a du chocolat au frigo. En connaissant l'histoire de la boîte de chocolat de l'autre résidant, j'ai pu interpréter différemment la situation et continuer d'autres essais d'interprétations : Veut-il avoir un chocolat qui se trouve dans cette boîte ? Demande-t-il de l'attention ? Aimerais-il avoir sa propre boîte de chocolat ? La plupart du temps, ces situations peuvent être interprétées par les professionnels comme impératives. Les réponses sont immédiates sans réellement chercher à comprendre le sens de ce qu'il veut demander ou exprimer. Souvent, il n'y a pas d'essais d'interprétations supplémentaires, ce qui, à mon sens, peut créer une situation de confusion pour l'utilisateur. Celle-ci se manifeste par une insistance de sa part à répéter le signe « chocolat » à toutes les personnes présentes sur l'étage. J'ai également l'impression qu'il n'arrive pas à aller se coucher tant qu'il n'a pas été compris. Dans ce cas précis, il a stoppé ses signes après que je lui aie confirmé que la boîte appartenait bien à l'autre résidant.

Dans le monde du handicap, les signes sont souvent interprétés comme impératifs. Chez la personne sourdaveugle, la déficience visuelle et auditive cumulées ralentit le traitement de l'information et rend les modalités d'expressions spécifiques à chacune. La compréhension des expressions passe par l'accès à ses expériences passées. Si le partenaire n'a pas participé à l'évènement, il doit récolter les informations manquantes et ainsi produire une culture commune avec la personne sourdaveugle. De plus, pour comprendre de quel type d'intention il s'agit, continuer la conversation par des essais d'interprétation, permet notamment de savoir si le discours est déclaratif ou impératif.

En outre, s'il y a une mauvaise interprétation des expressions de la personne sourdaveugle, une confusion s'installe ce qui provoque un sentiment d'insécurité. Cette incompréhension se produit quand la forme est limitée (un geste par exemple) et quand le contexte est peu clair ou inaccessible. Pour parer à ce phénomène, les spécialistes, dont M. Jaques Souriau, proposent un modèle provenant de la sémantique cognitive. L'idée de ce principe est de comprendre le sens des expressions engendrées par les expériences vécues, en intégrant différents espaces mentaux lorsque l'individu essaie soit de transmettre une pensée, soit de comprendre un évènement. Ce modèle est le « **schéma à 6 espaces** » ou « **6-Spacer** » qui est constitué de plusieurs éléments :

- L'espace de base qui correspond à la situation concrète de base, c'est-à-dire là où se passe l'échange et où se produisent les expressions.
- L'espace de présentation qui décrit l'expression et la manière dont elle est présentée à l'interlocuteur, comme les gestes (LSF, pointage) ou les attitudes (nervosité, tristesse, posture).
- L'espace de mémoire qui représente ce que l'interlocuteur va rechercher dans sa mémoire comme évènements partagés. Cet espace demande une connaissance linguistique (LSF) et une connaissance du vécu de la personne.
- L'espace de référence qui se rapporte au lien qui est fait avec les éléments de l'espace de présentation : à quoi les signes ou les attitudes se réfèrent.

- L'espace de pertinence qui est l'espace de questionnement : Pourquoi la personne me demande cela ? Par quoi la demande est motivée ? Est-ce une requête ou inquiétude ? Est-ce lié aux émotions ?
- Le BLEND ou le mélange qui désigne l'espace où le partenaire essaie de connecter tous les éléments de l'espace de présentation, de l'espace de référence et de l'espace de pertinence afin de comprendre l'expression et d'en dégager le sens.

Par l'intermédiaire de cette dernière étape, le partenaire peut constituer une signification de l'expression et donner une réponse à la personne sourdaveugle. La réaction de cette dernière va valider ou non l'hypothèse émise par le partenaire. Si elle n'est pas confirmée, le partenaire va chercher d'autres hypothèses, toujours sur la base de ce schéma.

Construire le sens des expressions n'est pas chose aisée. Mais, en tenant compte de tous ces indices et en les connectant ensemble, il semble, dès lors, possible de comprendre et de construire ce que la personne sourdaveugle cherche à exprimer.

■ LES COMPÉTENCES DU PARTENAIRE DE COMMUNICATION (SOURIAU, RØDBROE, JANSSEN, 2009)

Dans les approches énoncées plus haut, le partenaire de communication est souvent évoqué, ce qui révèle sensiblement l'influence de son rôle. Dans cette partie, il s'agit de mettre en évidence les compétences techniques, les attitudes et les connaissances théoriques, en termes de savoir-faire et de savoir-être, nécessaires pour favoriser le développement de la communication chez la personne sourdaveugle.

Tout d'abord, les auteurs précisent que la théorie et la pratique sont indissociables. En effet, la théorie permet de donner du sens à la pratique, et en retour, la pratique implique la maîtrise de certaines notions théoriques.

Selon Jacques Souriau, il est fondamental, concernant les compétences techniques, que le partenaire :

- Emploie un style narratif et mimétique. Mimer et/ou raconter des histoires de façon théâtrale retient l'attention de la personne et facilite ainsi la compréhension du message, en y ajoutant des informations relatives au contenu. Le récit, de la même manière, permet de maintenir l'attention mais amène également de l'émotion tout en structurant le discours. L'expression corporelle doit être lisible.
- S'ajuste, le plus tôt possible, aux modalités sensori-motrices de la personne sourdaveugle. Aller à la rencontre de son esprit exige que le partenaire s'adapte, au niveau de ses gestes et de sa posture, aux perceptions de la personne.
- Reconnaisse toutes les expressions quelles que soit l'espace dans lequel elles sont produites et quelles que soit leurs formes. En fonction des difficultés (motrices, visuelles, de coordination) de la personne sourdaveugle, les signes sont parfois exprimés dans un espace tactile plutôt que visuel et sous une forme différente des caractéristiques normales des signes comme, par exemple, la production de signes sur le corps (communication haptique).
- Possède un bon niveau de LSF. Pour cela, il est nécessaire que le partenaire développe une fluence (fluidité) linguistique ainsi qu'une bonne capacité d'ajustement communicatif. En d'autres termes, il doit être capable de signer facilement et rapidement tout en s'adaptant à l'attention et au niveau de développement de la personne sourdaveugle.

- S'adapte aux moyens individuels de chaque personne dans l'utilisation du langage. Par exemple, si une personne a des restes auditifs, utiliser la voix en même temps que la LSF. Il peut s'agir également d'ajuster la LSF à la LST.
- Comprend les expressions polysémiques, c'est-à-dire donner un autre sens que celui d'origine aux signes exprimés par la personne sourdaveugle. Celle-ci peut utiliser un signe pour signifier plusieurs choses.

Par exemple, Francis signe « enveloppe » soit pour signifier son travail à la mise sous-pli soit pour signifier l'enveloppe contenant cinq pictogrammes « café ». Le sens donné pour l'un ou l'autre est très différent et connaître le contexte dans lequel il s'exprime est indispensable pour comprendre le sens du mot. Cela peut vouloir dire soit qu'il va travailler à la mise sous-pli, soit qu'il aimerait recevoir son enveloppe de pictogrammes pour aller boire son café. Un matin, il me signe « enveloppe ». Sur le moment, je ne suis pas sûre si cela signifie travailler la mise sous pli ou s'il demande l'enveloppe contenant les pictogrammes « café ». Je répète son signe et ajoute « travail ». Il reprend le signe « enveloppe » et va chercher son enveloppe dans la chambre. Je répète « enveloppe » et signe « café ». Il sourit et sautille. Dans cette situation, le signe « enveloppe » signifie les pictogrammes de « café ».

- Connait les histoires de vie des personnes qu'il accompagne. Si le partenaire n'a pas accès aux expériences de vie dont la personne fait référence, il est pour ainsi dire impossible de saisir ses attitudes et le sens de ce qu'elle cherche à exprimer. Les souvenirs ont aussi un rôle non négligeable dans la construction de l'identité et dans la compréhension du sens de la vie.

En résumé, les personnes sourdaveugles ont besoin de partenaires compétents tant dans le domaine linguistique et symbolique que dans la connaissance de leur histoire de vie. Selon les chercheurs, il est plus influent de disposer d'un petit groupe de personnes bien formé incluant la famille. Le but est d'offrir à la personne sourdaveugle un milieu dans lequel elle développe ses compétences communicationnelles de manière optimale.

Le Centre des Marmettes est un lieu qui offre la possibilité aux professionnels de se perfectionner dans le domaine de la surdicécité en passant par l'apprentissage de la LSF. Des formations continues sont régulièrement proposées afin de leur permettre d'élargir leur champ de compétences et par là-même d'optimiser l'accompagnement des personnes accueillies. Je pense également que ces potentiels se développent avec le temps et l'expérience pratique.

Jacques Souriau indique qu'une fois que les compétences techniques sont bien implantées, il est plus facile pour le partenaire de trouver la bonne attitude. Il peut s'ouvrir aisément aux expressions, aux changements de thèmes (nouveau) et aux modalités sensorielles de la personne sourdaveugle tout en respectant son rythme, lui laissant le temps nécessaire pour traiter l'information. Autrement dit, il doit pouvoir relâcher le contrôle lors des interactions. Il rajoute que, suivant la nature des événements (imprévis, amenés par un tiers ou la personne sourdaveugle), le partenaire doit être apte à proposer des contextes motivants par l'introduction de nouveaux thèmes, ceci en saisissant les opportunités qui se présentent. Ce deuxième aspect requiert de la créativité et de la sensibilité. Plus précisément, le partenaire doit réussir à déchiffrer sous quel point de vue la personne sourdaveugle comprend les événements et l'intérêt qu'elle y porte.

Selon lui, les personnes sourdaveugles s'expriment parfois par des comportements, résultant, en sus des déficiences visuelles et auditives, de problèmes physiques, d'équilibre, d'hyper ou d'hypo sensibilité ou encore d'un niveau d'attention instable, compliqués à détecter. Souvent, ces conduites sont interprétées comme inadéquates par l'ensemble de l'entourage. Hors, ces comportements sont souvent des moyens de s'adapter, propres à la personne sourdaveugle, grâce auxquels elle peut rajuster les perceptions sensorielles, relâcher la tension musculaire, maintenir son attention etc... Dans cette perspective, le partenaire doit prendre conscience qu'il ne s'agit pas forcément de comportement à risque mais bel et bien d'un moyen de s'adapter aux situations.

Toujours d'après le professeur Jacques Souriau, la personne sourdaveugle, du fait de la rareté de son handicap, est confrontée à différents obstacles qui ralentissent le développement de ses compétences : sa propre déficience ainsi qu'un manque de reconnaissance de ses potentiels de la part du partenaire. En réalité, il est difficile pour la personne sourdaveugle de faire ses preuves car souvent le partenaire possède peu de qualification dans le domaine. De ce fait, il considère que ses potentiels sont limités en raison de sa difficulté à les percevoir. Cependant, les expériences menées avec des partenaires motivés et convaincus des capacités de la personne ont prouvé le contraire ; leurs compétences se développent et, dans le même temps, celles du partenaire.

Enfin, les partenaires devraient s'informer continuellement sur les études relatives au champ de la surdité afin d'améliorer leur pratique quotidienne auprès des personnes sourdaveugles.

« Le défi pour la personne voyante-entendante est de « toucher le monde avec la main de la personne sourdaveugle ». »

(Souriau, Rødbroe, Janssen, 2009, p.70)

En conclusion, les recherches menées auprès des personnes sourdaveugles, soulignent à la fois les difficultés dont elles font face et le rôle que doit jouer le partenaire de communication. Il ne suffit pas de prendre en compte leurs déficiences sensorielles ou moteurs mais de considérer tous les aspects qui se rapportent à leur parcours de vie et à leurs caractéristiques : le contexte familial et institutionnel, leurs mécanismes relationnels ou encore leurs habitudes de vie. Les approches proposées sont le fruit de multiples expériences pratiques réalisées avec des personnes sourdaveugles dont les résultats sont notables et qui ouvrent de nouvelles perspectives dans le développement de leurs potentiels. Comme il a déjà été mentionné plus haut, le Centre des Marmettes a pour objectif de favoriser l'accès à une communication adaptée à chaque individu dont la plupart n'a pas eu droit pendant plusieurs années, voire durant l'enfance. Bien que le développement de la communication soit au cœur du processus d'accompagnement, les pratiques d'intervention restent pour l'heure de nature directives et non dialogiques. Les comportements observés sont généralement interprétés comme déviants et non comme une intention de communiquer ou comme des moments de réflexion et d'ajustement. L'absence de connaissances quant à la population sourdaveugle pourrait être, à mon sens, une des conséquences de cette réalité. Pour Francis, le défi reste dans la compréhension du sens de ce qu'il cherche à exprimer par le biais de ces comportements, dans l'introduction de la dimension narrative dans les interactions et dans l'intérêt, l'attitude, l'attention et la disponibilité que le partenaire lui accorde dans les moments d'échange. Pour cela, il est nécessaire de l'accompagner méticuleusement dans les différents processus qui composent l'interaction sociale et la construction du sens des expressions.

« Communiquer, c'est unifier, dans une expérience partagée, des éléments potentiellement séparés : Un « Je » (par exemple, une personne sourdaveugle de naissance), un autre « Je » (par exemple, un professionnel) et le monde. Pour communiquer, il faut que chaque « Je » se transforme en un « Je et Toi le monde ». »

(Souriau, Rødbroe, Janssen, 2009, p.69)

2.4 HABITUS

L'*habitus* est un des principes fondateurs de la pensée du sociologue, Pierre Bourdieu. Né en 1930, il débute sa carrière comme philosophe. Puis, vers 1960, il entreprend une étude anthropologique en Algérie qui le conduit à poser ses premières bases de sociologie, pour devenir, dans les années 1980, spécialiste en sciences sociales. D'ailleurs, ces multiples travaux de recherche, lui valent, en 1993, la médaille d'or du Centre Nationale de Recherche Scientifique (CNRS). Pour lui, le concept d'*habitus* se forme dès le plus jeune âge dans la famille, à l'école, au sein d'un groupe social. Chaque individu intériorise inconsciemment des schémas de perception, d'action, de valeurs et de rapport au corps qui règlent les pratiques quotidiennes (Bonnewitz, 2009).

*« D'autre part, l'habitus se restructure selon la trajectoire sociale parcourue par l'agent, c'est-à-dire par l'expérience vécue et intériorisée de l'ascension, de la stagnation ou du déclin social. »
(Bonnewitz, 2009, p.84)*

Plusieurs définitions de l'*habitus* existent. J'en ai sélectionné quelques-unes qui me paraissent intéressantes à retenir.

Bourdieu, cité par Bonnewitz, le définit comme cela :

*« Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de disposition durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptés à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "réglées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. »
(Bourdieu cité par Bonnewitz, 2009, p.77-78)*

Chauviré et Fontaine déterminent l'*habitus* ainsi :

« Les habitus sont en effet des potentialités objectives, ou, comme dirait C. S. Peirce, des « possibilités réelles », qui ont tendance à s'actualiser et à opérer dans les pratiques et les représentations qu'elles façonnent durablement. » (Chauviré, Fontaine, 2003, p.49)

*« L'habitus est producteur d'actions, tout en étant lui-même produit par le conditionnement historique et social, ce qui ne veut pas dire entièrement déterminé ; il engendre, de façon non mécanique, des conduites objectivement adaptées à la logique du champ social concerné, et autorisées, donc limitées, par elle. »
(Chauviré, Fontaine, 2003, p.49)*

Anne-Catherine Wagner explique l'*habitus* de la manière suivante :

*« L'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. »
(Paugam, 2010, p.70)*

Ces paragraphes donnent un premier aperçu de ce qu'est l'*habitus* selon des points de vue différents, mais qui, en fin de compte, se rejoignent. En résumé, il est donc le résultat d'un processus d'incorporation historique et social et d'une revendication d'un comportement. La logique rationnelle n'entre pas en compte dans les conduites qu'il engendre ; il nous donne la possibilité de répondre « naturellement » à une situation donnée sans avoir besoin de réfléchir ou calculer toutes nos actions. En d'autres termes, ***l'habitus correspond aux attitudes et aux dispositions à percevoir ou agir, intériorisés par l'homme durant l'enfance et les premières expériences avec le monde extérieur et qui fonctionnent comme des schèmes de réflexion, d'action et de perception inconscients*** (Bonnewitz, 2009).

Lors de mes observations, j'évoque l'idée que la plupart des usagers accueillis au Centre des Marmettes ont évolué dans un cadre ne bénéficiant pas de prestations spécifiques destinées aux personnes sourdaveugles congénitales. À partir de ce postulat, je me questionne sur la manière dont elles ont développé leurs habitudes communicationnelles : De quelle manière ont-ils communiqué avec les professionnels et leur famille ? Comment s'exprimaient-ils (oral, gestes, mimes, cris, ...) ? Comment se faisaient-ils comprendre ? Comment se représentent-ils le monde ? De quelle manière ont-ils expérimenté le monde ? De quel type d'accompagnement ont-ils bénéficié (pratiques directives ou non-directives) ?

Pour comprendre l'évolution et l'assimilation de certaines mœurs, je me dirige vers cette notion d'*habitus*, en faisant le postulat suivant :

« Avant leur arrivée au centre des Marmettes, certains usagers ont développé un *habitus* communicationnel limitant pour leur environnement ».

Comme je l'ai déjà mentionné dans le chapitre précédent, le but est de favoriser le discours déclaratif et d'estomper les pratiques « directives ». L'idée est de permettre aux résidents de prendre plus d'initiatives dans les échanges et de sortir du cadre, souvent « dirigé » par les professionnels. Il a été observé et démontré par le travail de recherche de Françoise Gay-Truffer et Olivier Mouthon que les usagers évoluant dans des institutions non spécifiques ont développé des attitudes passives et dépendantes en présence de l'éducateur. Ces comportements se retrouvent chez Francis et d'autres usagers du Centre. Le constat est le même : ils prennent peu d'initiatives et restent inactifs en l'absence du professionnel. Peut-on dès lors parler d'*habitus* ? Est-ce le résultat d'un processus d'incorporation de ces pratiques ? Dans la même ligne, pourrait-on considérer les actes auto ou hétéro agressifs, ainsi que les cris, comme des *habitus* ?

« Le comportement obéit souvent à des scénarios psychologiques préétablis, à des réflexes conditionnés qui ont l'avantage d'éviter à chaque homme de réfléchir en permanence à tout ce qu'il fait. L'inconvénient est que le comportement stéréotypé n'est pas toujours adapté à la situation et peut même être socialement inacceptable (manies, colères, agressivité). Certaines personnes peuvent être prisonnières de comportements qu'elles-mêmes ou d'autres voudraient modifier (trop fumer, trop boire, trop manger, etc.). Dans ce cas, est impossible d'agir sur le comportement sans intervenir au niveau des croyances et des affects [...] »

(Grau, 2012, p.8)

3 QUESTION DE RECHERCHE

Ce chapitre est dédié à la question de recherche, fil conducteur de ce mémoire. La question se fonde sur les enquêtes exploratoires théoriques et surtout pratiques, dans le but de rendre signifiant les phénomènes sociaux observés.

Lors d'une interaction, différents éléments issus de l'environnement sont présents, qu'on nomme forces agissantes. Ces forces, qui forment un ensemble, surgissent et influencent le cours de l'échange. Dans l'interaction, les forces principales sont l'utilisateur et son partenaire. D'autres paramètres se greffent, comme les objets dans l'espace, le dispositif éducatif (rituel, incarnation du rôle de chacun, ...), les imprévus, la posture, la technique de communication, le flux de l'interaction ou encore le contexte de déroulement, qui représentent les conditions auxquelles je fais référence dans la question énoncée. Toutes ces forces constituent, à l'unisson, l'activité et servent à réorienter l'action si besoin. (Mezzena S., 2014)

QUELLES SONT LES CONDITIONS COMMUNICATIONNELLES OPTIMALES POUR, À LA FOIS, FAVORISER LE DISCOURS DÉCLARATIF CHEZ L'USAGER ET INSTAURER LE DIALOGUE AVEC SON PARTENAIRE DE COMMUNICATION ? ET COMMENT LES INTÉGRER EN SITUATION ?

4 MÉTHODOLOGIE

Selon Joël Cadière, la démarche méthodologique est une étape incontournable dans un travail de recherche. En effet, elle décrit de manière précise comment l'auteur choisit le terrain d'enquête (où, quand), l'échantillon (auprès de qui, pourquoi) et les outils servant à la récolte de l'ensemble des données, qui sont analysées ultérieurement (Cadière J., 2013).

« Il s'agit de sélectionner un ou des objets (terrain) dont, par une méthode d'observation rigoureuse, on extrait les données en vue de les traiter ».
(Cadière, 2013, p.89)

De ce point de vue, le processus par lequel l'enquête est dirigée, passe par la description de tous ces éléments : le terrain où évoluent les séances de communication, le ou les sujets étudiés, les moyens retenus pour comprendre les discours ainsi que les comportements des sujets en question. En m'appuyant sur le code de déontologie du travail social et sur le code d'éthique de la recherche, les aspects éthiques de l'étude sont également présentés.

4.1 TERRAIN D'ENQUÊTE

Mon choix de terrain se porte sur le centre des Marmettes où je débute, en mai 2014, ma nouvelle fonction. En tant qu'éducatrice sociale en formation, c'est dans le cadre du secteur « hébergement » que je travaille auprès des personnes accueillies. Mes tâches consistent à accompagner les usagers dans les actes de la vie quotidienne comme les repas, les soins de base (si besoin), les activités de loisirs ou encore les animations propres au foyer. Étant donné que le contexte diffère selon le type d'accompagnement (atelier, activités de développement personnel et foyer), l'enquête se déroule sur le groupe éducatif dans lequel j'évolue. Ce choix consent à une meilleure accessibilité et à une organisation qui coïncide avec le résident impliqué dans cette recherche et les membres de l'équipe, dont la collaboration est précieuse.

Concrètement, je vais utiliser le temps de l'accueil, programmé les lundis matin, pour effectuer le travail de terrain, à savoir la mise en pratique des approches actuelles développées dans le champ de la surdicécité. Cette heure est aménagée pour offrir aux résidents une période d'échange avec l'éducateur et pour préparer le planning de la semaine. Le déroulement des séances se modèlent au gré des résidents : soit elles ont lieu à la cuisine, soit dans leur chambre ou soit à l'extérieur du Centre, dans un café par exemple. Pour Francis, elles débutent par la planification de ses activités hebdomadaires, à l'aide de pictogrammes placés dans le classeur prévu à cet effet. Puis, vient le moment de discussion autour de divers thèmes qu'il amène ou que je propose selon ses intérêts. Dans son cas, l'accueil se fait en principe à la table de la cuisine puisqu'il n'a pas de bureau dans sa chambre. Les premières observations ont démontré beaucoup de va-et-vient dans cette pièce ce qui engendre diverses stimulations extérieures. De ce fait, un bureau est installé dans la chambre de Francis afin de les effectuer dans le calme. Le but est d'optimiser les temps d'accueil, qui sont, à mon sens, dirigés par les professionnels (d'un point de vue « formel »), en privilégiant le discours déclaratif, tant au niveau de la planification des tâches hebdomadaires qu'au niveau des échanges à proprement dit.

4.2 ECHANTILLON

Durant cette phase de recherche, je prends l'option de travailler avec un usager distinct, en l'occurrence Francis, que j'ai décrit au chapitre 2, dans l'introduction du cadre théorique. Le lien de confiance établi au préalable m'offre l'opportunité d'aller plus loin dans la communication. Sélectionner une personne permet d'enrichir la recherche, d'obtenir un maximum de détails et de récolter de plus fines observations. Vu que chaque personne requiert des besoins spécifiques selon l'origine et la survenue du handicap, il me semble plus judicieux de travailler cas par cas. Cette option favorise non seulement une continuité dans mes observations et une régularité dans les données à recueillir, mais vise à un accompagnement dans le temps, au-delà de mon travail de Bachelor ; afin de mieux généraliser cette approche communicationnelle.

Pour rappel, Francis, âgé de 26 ans, est atteint d'une surdité. Une déficience au niveau de sa vision est formulée, mais cette hypothèse reste encore à vérifier auprès d'un spécialiste. Il communique par la LSF (mots simples et concrets), par des mimes, par du pointage ou encore par des mouvements du corps. Depuis février 2016, suite à son bilan annuel, la LST est intégrée au quotidien. Cette stratégie a été mise en place pour plusieurs raisons : Il pose souvent sa main sur celle de son partenaire et il est plus attentif et réceptif aux discours, qu'ils soient impératifs ou déclaratifs.



Figure 15: Accueil avec Francis - LST (Bérard, 2016)

Il prend très peu d'initiatives exceptés pour amener des sujets qui touchent son passé, comme son père, son ancienne institution et les professionnels apparentés, ainsi qu'un éducateur décédé il y a quelques années. Les comportements décrits au début du cadre théorique se sont estompés (destruction des siphons, agressions envers les animaux) mais il peut tout de même avoir des gestes « déplacés » envers les femmes. Il lui arrive de grimper sur des chaises, des fauteuils, voire même des tables ou de faire semblant de manger un sachet de thé (Est-ce une manière d'attirer l'attention et de vouloir communiquer avec autrui ?). Enfin, Francis utilise beaucoup les photos et les images pour interagir avec les professionnels. Les pictogrammes et le calendrier servent essentiellement à recevoir l'information.

4.3 MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE

Etant donné que mon terrain d'étude suggère la mise en pratique d'une approche communicationnelle, l'observation participante se présente, à mon avis, comme la méthode la plus adaptée au processus. Ce procédé implique une participation active de la part du chercheur dans les séances prévues. Ici, mon rôle est très important puisque je prends celui du partenaire de communication. Afin d'adopter une attitude réflexive vis-à-vis des situations et d'observer le plus objectivement possible les interactions, les séquences sont filmées. Selon David Goode,

« Les enregistrements vidéo semblent avoir deux qualités : ils relatent les détails audiovisuels d'un évènement d'une manière relativement non équivoque dans la mesure où l'équipement et la technique le permettent ; ils estompent la banalité des évènements quotidiens et nous montrent, au contraire, un monde nouveau, inconnu, avec des aspects que nous n'avions pas encore remarqués. »

(Goode, 2003, p.141-142)

À propos de l'étape de filmage, la caméra est soit posée sur un trépied, soit actionnée par une tierce personne. Pour des raisons d'organisation, il n'a pas toujours été possible de solliciter un collègue, d'où l'utilisation d'un support. À noter que le plan fixe limite le champ de vision et peut éventuellement jouer un rôle dans l'interprétation d'une scène. Ainsi, le fait d'avoir des prises de vue mobiles permet de suivre, de manière plus précise, les actions des partenaires.

Pour ce travail de recherche, j'ai sélectionné quatre séquences vidéo, de deux minutes environ, qui reflètent le déroulement des accueils : deux d'entre elles contiennent l'élaboration du planning et les deux autres représentent des échanges informels, axés sur des thèmes initiés par Francis. Ces extraits sont ensuite examinés à l'aide d'une grille d'analyse (présentée ci-dessous) avec comme trame de fond, les approches actuelles (chapitre 2.3.2) sur lesquelles s'appuient les chercheurs. C'est sur cette base que les données recueillies dans chaque grille vont être mises en évidence, pour, ultérieurement, tenter de répondre à la question de recherche.

La grille est constituée des items suivants : la description de la séquence, le déroulement de l'interaction sociale avec les éléments qui composent ce processus, le rôle du partenaire, la dimension narrative, la construction du sens (discours impératif/discours déclaratif) et les éventuelles remarques à apporter si nécessaire. Tous ces éléments sont, de mon point de vue, importants à prendre en compte pour maintenir le flux de l'échange, favoriser le discours déclaratif et instaurer le dialogue.

Vidéo N°	
DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE	
DÉROULEMENT DE L'INTERACTION SOCIALE	Accordage et co-régulation
	Réciprocité (échange mutuel)
	Tours de rôle
	Attention mutuelle/attention conjointe
	Rythme/tempo
	Nouveauté (nouvelle initiative)
	Émergence des TCEs + significations mentales/expressions/sens partagé
	Engagement affectif/régulation émotionnelle
RÔLE DU PARTENAIRE	Ajustement aux modalités sensorielles
	Reconnaissance des expressions (forme et espace)
	Adaptation aux moyens individuels de l'utilisateur
	Compréhension des expressions polysémiques
	Introduction de nouveaux thèmes (saisir les opportunités qui se présentent, thème amené par Francis ou un tiers, imprévu)
DIMENSION NARRATIVE	
CONSTRUCTION DU SENS	Discours impératif/discours déclaratif
REMARQUES/AUTRES	

4.4 ENJEUX ÉTHIQUES

Tout au long de ce travail, je me dois de respecter, d'être attentive et d'appliquer, en tant que chercheuse, certains principes éthiques ; je m'engage donc à :

- ✘ Respecter les droits fondamentaux des personnes concernées par la recherche.
- ✘ Informer et respecter les conditions du libre consentement des partenaires concernés par la recherche. Pour le sujet qui est incapable de discernement, demander l'accord de son représentant légal avant d'entreprendre la démarche.
- ✘ Informer l'institution, lui soumettre le projet et le faire valider auprès de la direction.
- ✘ Respecter les dispositions concernant la prise d'images vidéo.
- ✘ Traiter avec confidentialité les données des personnes impliquées dans ma recherche.
- ✘ Citer les références et les sources selon les règles en vigueur de l'écriture scientifique.

5 ANALYSE

Selon les professionnels du **Service de la Petite Enfance (SPE)** de Vernier, l'activité se modèle avec des forces issues de l'environnement. Comment ces forces sont-elles utilisées en situation ? Et comment servent-elles au travail de développement de la communication ? (Mezzena S. 2014)

La grille d'analyse va permettre, en premier lieu, de récolter le maximum d'informations sur la réalité observée dans les séances d'accueil. En deuxième lieu, les données sont analysées en mettant en relation et en comparaison l'ensemble des thèmes qui révèlent les idées principales de cette recherche. En dernier lieu, une synthèse des résultats obtenus est formulée en lien avec la question de recherche énoncée.

5.1 DÉMARCHE D'ANALYSE

Selon la méthode et les outils de collecte adoptés pour une recherche, le traitement et l'analyse du corpus peut sans aucun doute varier. D'après Joël Cadière, que ce soit une récolte de situations, de faits, de discours, de réponses à un questionnaire ou encore de données statistiques, tous ces paramètres sont évalués, comparés, rassemblés et entrecroisés pour ensuite être mis en lien avec les concepts théoriques développés, au regard de la question de recherche (Cadière J., 2013).

Dans cette enquête, il s'agit, à partir de quatre vidéos, de récolter et d'analyser des données en lien avec le développement de la communication. En d'autres termes, il est question d'une situation de communication qui implique la façon dont se déroulent l'interaction, le type de discours utilisé et les conditions dans lesquelles l'émergence des compétences communicationnelles de l'utilisateur ainsi que de son partenaire est favorisée.

5.1.1 RÉCOLTE DES DONNÉES DANS LES GRILLES D'ANALYSE

Comme je l'ai déjà mentionnée dans la méthodologie, la grille d'analyse se compose des éléments théoriques correspondant aux approches actuelles développées par le groupe de recherche DBI et proposées dans le champ de la surdicécité. Pour chaque séquence vidéo correspond une grille, dont le canevas est affiché au chapitre 4.3.

Cette partie de l'analyse est une description et une mise en évidence de ce que montre la séquence, en fonction des items retenus. Pour ce faire, je m'inspire de la formation « communication est surdicécité congénitale » suivie en novembre 2015 et dont les éléments théoriques (items) sont intégrés dans la grille d'analyse. Durant cette semaine de cours, des séquences de film, provenant principalement des pays nordiques, ont été visionnées avec les professeurs Jacques Souriau et Franck Berteau. Ce travail de groupe avait pour objectif d'observer et de mettre en évidence les composantes des approches proposées dans le développement de la communication. En parallèle, je m'appuie sur l'aspect méthodologique de l'analyse de l'activité, soit l'observation. Plus précisément, je prends en compte le contexte de déroulement de l'activité, les éléments de prescriptions (l'élaboration du planning, par exemple) ainsi que les particularités de l'action (les imprévus, par exemple).

Les quatre grilles, mises en annexe du présent rapport, sont nommées comme suit :

- **VIDÉO N°1 : L'ACTIVITÉ PISCINE : AVEC QUI ?**
- **VIDÉO N°2 : FAIT QUOI À L'ACTIVITÉ « ACCOMPAGNEMENT DÉCOUVERTE »**
- **VIDÉO N°3 : FRANCIS REGARDE SON ALBUM DE PHOTOS PERSONNEL**
- **VIDÉO N°4 : LA PHOTO DU PAPA ET LE MIXEUR : QUEL LIEN ?**

5.1.2 ANALYSE DES DONNÉES

La première phase d'analyse terminée, il s'agit de mettre en lien, de comparer, d'articuler ou encore de confronter les données recueillies dans chaque tableau. Pour cela, les items principaux sont repris en analysant ce qui découle des phénomènes observés.

5.1.2.1 Description du contexte de filmage

La description de la séquence comporte plusieurs aspects sur lesquels il est intéressant de s'attarder comme l'endroit où se passe l'accueil, la présence ou non d'autre personnes et le positionnement de la caméra (prise de vue, posée sur un support ou filmée par un tiers). Il est aussi notable de préciser si la séquence se passe au moment de l'élaboration du planning hebdomadaire ou s'il s'agit d'un échange qui y fait suite, avec notamment les supports photos.

Tout d'abord les accueils ne se déroulent pas toujours dans la même pièce. Dans la vidéo n°3, il a lieu dans le bureau des éducateurs, dans les vidéos n°1 et n°2 au bureau de Francis, et dans la vidéo n°4, les deux partenaires se trouvent à la cuisine. Lorsque j'ai débuté mon travail au Centre des Marmettes, les accueils se faisaient assis à la table de la cuisine où l'éducateur organisait avec Francis le classeur du planning de la semaine. Cet exercice était principalement dirigé par le professionnel dans le seul objectif de l'informer sur ce qu'il allait faire comme activité, comme travail ou encore s'il avait un rendez-vous médical. Une fois fini, Francis demandait (et demande encore aujourd'hui) un café provenant du distributeur, disposé au rez-de-chaussée du Centre. Souvent, l'accueil se terminait après cette étape. La structure de l'accueil était donc d'informer Francis sur les éventuels changements (discours impératif) et de répéter son programme. Par la suite, en proposant de prendre ce temps pour travailler le développement de la communication, j'ai remarqué que le va-et-vient constant dans la cuisine (qui est ouverte sur le salon) provoquait chez Francis des stimulations supplémentaires et un manque de concentration. De ce fait, j'ai pris l'option de faire son accueil dans le bureau des éducateurs qui s'est avéré être également un endroit de passage. En effet, il est compliqué de rendre cette pièce inaccessible aux collègues, car cela interfère dans le bon déroulement de leurs tâches. Finalement, dans le courant de l'année 2015, un bureau est installé dans sa chambre afin que les accueils se passent dans le calme. La vidéo n°3 a donc été faite avant que le bureau de Francis soit installé. Le cadre physique de l'accueil a, par conséquent, été modifié dans le but d'adapter l'environnement mais aussi pour maintenir son attention ; surtout par rapport à l'élaboration du planning. Je remarque également que, dans la réalisation du programme journalier, les deux partenaires restent en principe assis, puisque le matériel est à proximité. Alors que si l'échange se construit à partir d'une image ou d'une photo, il est possible que les deux partenaires se déplacent, comme par exemple dans la vidéo n°4 où Francis se dirige à la cuisine. Pour la deuxième partie de l'accueil, il me semble donc plus opportun d'être en mouvement et de suivre la personne sourdaveugle dans ses initiatives. Cela peut se voir dans la vidéo n°4 où l'expression corporelle est plus visible que dans la vidéo n°3. Dans cette dernière, les deux partenaires restent assis côte à côte et les mouvements (sauf le mime de Francis) sont peu perceptibles.

Pour rappel, deux séquences sont filmées par une collègue et les deux autres, la caméra est posée sur un trépied. Les extraits filmés par une tierce personne ont l'avantage d'être plus proche et mieux centré sur les partenaires puisqu'il est possible de suivre leurs mouvements. Dans la vidéo n°3, par exemple, la caméra est posée sur un trépied et il est plus compliqué de décrire l'expression faciale et corporelle des deux partenaires, puisque la prise de vue est plus éloignée. Afin d'optimiser la récolte des données lors de l'observation des séquences, l'option de solliciter une personne me paraît la plus indiquée. De plus, la présence de ma collègue a démontré qu'elle peut être d'une aide précieuse dans la compréhension du sens des expressions de Francis. Dans la vidéo n°2, elle émet une hypothèse (l'éducateur accompagnerait Francis à la buanderie dans le cadre de l'activité découverte) que le partenaire peut ensuite vérifier auprès de Francis pour, au final, arriver à un

sens partagé. Dans la vidéo n°4, elle suggère au partenaire la signification du geste « tartine » qui s'avère exacte. Ces deux exemples illustrent bien l'intérêt d'avoir une troisième personne pour filmer les séquences. Avec la caméra immobile, ces aspects ne seraient pas possibles.

Finalement, j'observe que l'accueil se passe en deux temps : la première partie est ciblée sur la préparation du planning hebdomadaire qui fait penser à une activité ritualisée : elle se passe dans la même pièce (depuis que Francis a le bureau dans sa chambre), dont le programme journalier est connu par Francis. Dans cet espace, il peut y avoir des changements mais qui sont rares et annoncés à l'avance via les pictogrammes. La deuxième partie, elle, vise plutôt un échange où l'inattendu, la spontanéité et la découverte composent l'interaction. L'espace de base n'est pas figé, les thèmes abordés changent régulièrement et les supports utilisés peuvent être plusieurs choses, comme des photos, des objets voire des pictogrammes. De la sorte, il apparaît plus opportun de favoriser le discours déclaratif et le dialogue dans un contexte libre faisant place à l'imprévu et à l'exploration.

5.1.2.2 *Déroulement de l'interaction sociale*

Dans le cadre théorique, il est mentionné que pour accéder à une communication de qualité, développer l'interaction sociale est primordial. Les éléments qui la caractérisent sont donc passés en revue :

Accordage et co-régulation : Dans chaque vidéo, le partenaire s'accorde sur le plan comportemental aux signaux et aux initiatives de Francis qui reste actif durant toute l'interaction. L'imitation immédiate est soulignée par les chercheurs comme un excellent moyen de soutenir le flux de l'interaction et une manière d'encourager la personne sourdaveugle à rester dynamique dans l'échange. Sur l'ensemble des vidéos, le partenaire et Francis utilisent l'imitation directe des gestes, par contre les expressions émotionnelles sont peu visibles. Dans la vidéo n°1, les expressions du visage paraissent figées. Dans la vidéo n°4 et n°2, aucune variation dans son expression faciale ou corporelle n'est apparente. Il est donc très difficile de discerner une émotion. Par contre, dans la vidéo n°3, les deux personnes sont en accord lorsque le partenaire sourit et que Francis le rejoint en souriant à son tour. L'accordage sur le plan émotionnel est donc peu visible. Donner de l'intensité émotionnelle lors des interactions reste une composante précieuse pour l'élaboration du récit (structure narrative). Ici, le processus d'accordage est incomplet. Le partenaire est une personne plutôt réservée et le langage du corps n'est pas quelque chose qu'il a beaucoup entraîné. Etant novice dans le domaine, cet aspect, qui fait également partie des modalités de la LSF, reste encore à travailler. Concernant la co-régulation, de manière générale, les deux partenaires modifient leurs actions par rapport à l'autre, sauf dans la vidéo n°1 où le partenaire prédomine clairement la conduite de l'interaction.

Réciprocité (échange mutuel) : Dans les vidéos n°2, n°3 et n°4, j'observe un échange mutuel entre les deux partenaires. Ce dernier est attentif aux signes de Francis, lui laisse le temps nécessaire pour traiter l'information et répondre à son tour. De plus, dans les vidéos n°2 et n°4, le partenaire amène des questions ouvertes de type « quoi ? » ce qui incite Francis à prendre part à la discussion. Le partenaire soutient les initiatives de Francis, le guide et confirme ses actions. En revanche, dans la vidéo n°1, mise à part l'attention que porte le partenaire à Francis, le temps de traitement et les réponses apportées ne sont pas toujours adaptées : le partenaire l'interrompt lorsque Francis se penche sur les pictogrammes. S'en suit une grande expiration (qui peut être interprétée comme un soupir). Dans cette séquence, le partenaire dirige l'interaction laissant peu de place aux initiatives de Francis. Dans toutes les vidéos, le partenaire est positionné à la même hauteur que Francis, ce qui reflète une posture réciproque. En fin de compte, dans la majorité des situations observées, une relation de sujet à sujet est perceptible.

Tours de rôle : Selon les chercheurs, l'harmonie des interactions se produit, entre autres, par un passage organisé des tours de parole. Dans toutes les séquences, les tours de rôle sont respectés. Les signaux sont, principalement, une immobilisation de la personne, un changement de position

des mains ou encore le début d'une action. Les éléments qui composent la structure des tours de rôle sont visibles : le partenaire et/ou Francis régule l'attention de l'autre, confirme ou non ses expressions, donne une réponse, introduit quelques fois de nouvelles initiatives et l'informe (par les signaux décrits ci-dessus) que c'est son tour. L'équilibre entre donner ou garder son tour est respecté.

Attention mutuelle/conjointe : L'attention mutuelle est visible dans toutes les vidéos par la disponibilité que s'accordent les deux partenaires. Sauf dans la vidéo n°3, la LST est appliquée pour maintenir l'attention de Francis. Dans la vidéo n°3, le partenaire maintient son attention par le sens visuel et le mime. Dans tous les cas, Francis est attentif à son partenaire et s'exprime à son tour. De plus, dans chaque séquence un objet d'attention est présent. Que ce soit les photos de la vidéo n°3, les pictogrammes de la vidéo n°2 ou encore la photo du papa de Francis, le lait et la préparation des graines de lupin dans la vidéo n°4, chacun rejoint l'autre, là où son attention est dirigée. Il n'y a que dans la vidéo n°1 que le partenaire ne porte pas son attention sur le même thème ou le même objet que Francis. Le partenaire imite ses signes mais ne suit pas Francis dans ses initiatives : le partenaire garde son attention sur le pictogramme de la piscine. Le fait de ne pas suivre les initiatives de Francis, empêche dans la séquence n°1, l'émergence du discours déclaratif et l'introduction d'un dialogue entre eux. Il est, à mon avis, essentiel de lâcher le « contrôle » de l'interaction pour arriver à sortir du discours impératif et produire une attention conjointe.

Rythme/tempo : Le rythme est considéré par les spécialistes comme un facteur de régulation du maintien des interactions. L'adaptation du rythme et du tempo s'observe par les mouvements du corps ou la respiration. Cette dernière reflète surtout un état émotionnel. Dans chaque vidéo, le partenaire adapte son rythme à celui de Francis. Dans la vidéo n°1, le rythme est adapté au fur et à mesure de l'interaction : au début de la séquence, le rythme et le tempo du partenaire est plus rapide. Dans les vidéos n°1, n°2 et n°3, Francis fait une grande expiration. On peut, dans ces situations, faire un lien avec la régulation de son état émotionnel : dans la vidéo n°1, sa respiration semble indiquer un mécontentement suite à une frustration (Francis est interrompu par le partenaire dans son élan) ; dans la vidéo n°2, sa respiration est perçue après une confirmation du partenaire, ce qui pourrait indiquer un changement de thème et une impatience à continuer son planning ; dans la vidéo n°3, l'expiration se fait après avoir souri ce qui pourrait exprimer un sentiment de bien-être. Les réactions de l'utilisateur, tant dans l'attitude corporelle qu'au niveau de la respiration sont, comme le démontrent les exemples susmentionnés, des indicateurs importants pour maintenir le flux des échanges. Ces signaux, qu'ils soient perçus de manière positive ou négative, vont permettre au partenaire de s'ajuster au rythme de l'utilisateur et par là-même, de rétablir un équilibre dans l'interaction. À l'opposé, si un déséquilibre s'installe, le résidant peut se sentir anxieux et avoir un comportement de « retrait ». Le partenaire doit, par conséquent, observer attentivement ses actions.

Nouveauté (nouvelle initiative) : La nouveauté se manifeste, d'après les chercheurs comme une nouvelle initiative ou sous forme d'une stimulation extérieure qui entraîne un changement dans le comportement de la personne. Le partenaire en s'adaptant à ses actions peut l'aider à explorer cette nouveauté. Cependant, il est important d'être attentif au fait que ce nouvel événement ne provoque pas un sentiment d'insécurité chez la personne sourdaveugle. Une stimulation extérieure est identifiée uniquement dans la vidéo n°4, lorsqu'une collègue passe à l'arrière de la caméra avec une autre résidante. L'interaction est stoppée une fraction de seconde, mais elle n'a pas été influencée par la suite car Francis revient précisément sur le sujet de l'interaction, en reprenant les mêmes signes exprimés au préalable. Dans les interactions observées, à aucun moment il n'a été possible d'intégrer une nouveauté. Ceci peut être dû au fait que le partenaire a anticipé l'organisation des séances et veillé à ce qu'elles se passent dans le calme. Partant de ce point de vue, ce paramètre pourrait éventuellement émerger dans des situations plus spontanées, à l'exemple de la vidéo n°4. D'un autre côté, je pense que le manque de connaissances sur certains événements du passé de Francis, à l'image de la vidéo n°3, est un frein dans l'introduction d'une

nouveauté et de son exploration. S'informer sur ses expériences vécues pourrait être, par conséquent, une autre option.

Émergence des TCEs + significations mentales/expressions/sens partagé : Dans la vidéo n°2, l'émergence des traces corporelles et émotionnelles n'est pas observable. En revanche, dans la vidéo n°3, Francis exprime à travers son corps « la mort » et signe en parallèle ce mot. Le partenaire interprète son mime comme une manière d'exprimer le décès de l'éducateur en question. Dans la vidéo n°1, Francis signe le nom de son ancien éducateur référent en ajoutant le geste « loin ». Cela peut aussi être interprété comme un événement qu'il veut exprimer au travers de ses mouvements. De la même façon, dans la vidéo n°4, Francis signe à propos de son papa en utilisant le geste du mixeur pour échanger à son sujet, mais aussi dans la préparation des graines de lupin. Le caractère communicatif de ces gestes corporels est, dans ces situations, reconnu par le partenaire. Par la suite, le partenaire tente d'interpréter les gestes de Francis et grâce à la négociation confirme ou non son interprétation. Dans tous les cas présentés ci-dessus, les deux partenaires parviennent à un système de sens partagé. Le fait de considérer ces comportements comme une intention de communiquer a favorisé la compréhension de ce que Francis cherche à exprimer à travers ses mimes ou ses mouvements. Ceci est évident dans les vidéos n°3 et n°4. Je pense que si le partenaire possède plus d'éléments concernant l'histoire de vie de Francis, il serait en mesure de développer davantage les thèmes initiés, comme par exemple le décès de l'éducateur. Le discours déclaratif est favorisé, certes, mais cette dernière perspective permettrait certainement d'introduire la dimension narrative, qui contribue à l'élaboration du dialogue et au développement des compétences cognitives et émotionnelles, peu visible dans ces séquences.

Engagement affectif/régulation émotionnelle : Dans la majorité des séquences présentées, l'émergence des émotions est difficile à détecter. Pour rappel, ce phénomène permet d'obtenir une harmonie dans l'échange et une stabilité dans les interactions. Les différentes expirations que produit Francis semblent être ses principales expressions émotionnelles. Je remarque une régulation de l'engagement affectif, quand, dans la vidéo n°3, le partenaire sourit et que Francis sourit à son tour. Malgré un manque évident dans les émotions visibles, je perçois une harmonie dans l'ensemble des interactions observées.

*« Dans les situations où l'engagement émotionnel est intense et la demande cognitive élevée, les êtres humains tendent à produire des gestes et des expressions corporelles. »
(Souriau, 2009, p.72)*

En définitive, sur les quatre vidéos proposées, le processus d'accordage et de co-régulation, les tours de rôle, l'attention mutuelle et conjointe, le rythme, l'émergence des TCEs et le système de sens partagé sont manifestes. C'est surtout l'introduction d'une nouveauté et l'émergence des émotions qui ne sont pas perceptibles dans ces séquences. Il est observé également une différence dans la vidéo n°1 où l'attention du partenaire ne porte pas sur le même objet que le résidant et où le rythme est adapté progressivement. Dans cette vidéo, le partenaire domine la conduite de l'échange. Les paramètres de l'interaction sociale, nécessaires à l'obtention d'une communication de qualité, sont, dans une large mesure, présents dans les séances. Le discours déclaratif est bien engagé mais la dimension émotionnelle, condition indispensable pour la formation du dialogue, fait défaut.

5.1.2.3 Rôle du partenaire

En se référant au cadre théorique, le rôle du partenaire de communication est non négligeable dans le développement de la communication des personnes sourdaveugles. Selon Jacques Souriau, il est primordial qu'il développe des compétences théoriques et pratiques et qu'il adopte une attitude adéquate pour favoriser l'émergence des potentiels communicationnels de la personne. Les sous-items correspondant au rôle du partenaire sont, de ce fait, retracés :

Ajustement aux modalités sensorielles : Comme le mentionne Jacques Souriau, pour arriver à entrer dans l'esprit de la personne sourdaveugle, le partenaire doit s'adapter à ses perceptions sensorielles. Dans toutes les vidéos, j'observe un ajustement du partenaire au niveau de ses gestes et de sa posture. La dimension tactile est intégrée, modalité que Francis sollicite chez son partenaire et qui permet de maintenir son attention. Toutefois, dans la vidéo n°3, le partenaire utilise uniquement la LSF. D'ailleurs, dans cette séquence, Francis ne recherche pas, comme à l'accoutumé, le contact tactile.

Reconnaissance des expressions (forme et espace) : Dans les vidéos n°1 et n°2, les expressions de Francis sont reconnues dans leur forme et leur espace. Dans la vidéo n°3, le geste « main serrée, comme le poing, le pouce légèrement relevé, complété par le mouvement de revenir vers lui (comme pour ouvrir une porte) » n'est pas reconnu. Le partenaire répond par le signe « pas compris » et Francis, après avoir fixé son partenaire, continue de feuilleter son album sans reproduire ce geste. Dans la vidéo n°4, plusieurs expressions ne sont pas reconnues par le partenaire (index sur la joue avec le mouvement vers le bas, la main fermée avec l'index plié à la manière d'un crochet, le signe « lait » et le signe « tartine »). À la différence de la vidéo n°3, le partenaire et Francis insistent (surtout pour le lait) pour comprendre et se faire comprendre. En montrant le litre de lait, le partenaire parvient à reconnaître le signe. Pour le signe « tartine », c'est la personne qui filme qui suggère au partenaire la signification du geste. En visionnant les vidéos, j'ai également pu reconnaître ou du moins interpréter deux expressions (index sur la joue et main fermée-index plié). Il ressort ici, que la vidéo permet de voir des détails que le partenaire n'avait pas saisi pendant l'interaction. L'aide apportée par ma collègue est aussi utile, car elle évite une nouvelle période d'interrogation comme pour celle du « lait » en début de séquence. La non reconnaissance des expressions (forme différente des caractéristiques normales des signes) semblent influencer sur le cours de l'interaction. De là, je me questionne : est-ce que la suite de l'interaction aurait-elle été différente si le partenaire avait reconnu toute les expressions de Francis ? Cela aurait-il permis de mettre plus d'intensité dans les échanges et d'amener plus de nouveauté ? Et que faudrait-il faire lorsque les expressions ne sont pas reconnues ? Je pense qu'il n'y a pas de réponses toutes faites à cela. À mon avis, continuer d'expérimenter et d'ouvrir le champ des interprétations possibles, tout en filmant les interactions, sont des alternatives pertinentes dans ce contexte. Comme je l'ai déjà fait remarquer plus haut, l'observation vidéo apporte des éléments supplémentaires non-négligeables à la lecture et à la compréhension des expressions de l'utilisateur ; ceci en privilégiant également l'aide d'une tierce personne dans l'étape de filmage.

Adaptation des moyens individuels de l'utilisateur dans l'utilisation de la langue : Sauf dans la vidéo n°3, où le partenaire s'adapte à la vision de Francis, la LSF et la LST sont utilisées simultanément avec une prédominance pour le sens tactile. Cette modification permet une meilleure attention chez Francis.

Compréhension des expressions polysémiques : Dans la majeure partie des séquences, les signes de Francis ne semblent pas avoir de double sens. Une interrogation est tout de même formulée quant au geste que Francis produit dans la vidéo n°3 (main serrée, comme le poing, le pouce légèrement relevé avec le mouvement vers lui) et dont le partenaire ne comprend pas. Si ce geste est interprété comme l'ouverture d'une porte, est-ce vraiment cela que Francis exprime ou utilise-t-il ce signe pour signifier autre chose ? Il serait intéressant de poursuivre les essais d'interprétation en reprenant ce mouvement avec Francis tout en lui exposant, en parallèle, des objets analogues. De plus, tenir compte du contexte dans lequel il s'est exprimé, soit, dans cette situation, l'institution précédent son arrivée au Centre des Marmettes ainsi que les éducateurs apparentés, me paraît capital pour optimiser cette démarche. Les événements vécus par Francis devraient donc être connus par le partenaire.

Introduction de nouveaux thèmes (saisir les opportunités qui se présentent, thème amené par Francis ou un tiers, imprévu) : Dans la vidéo n°1, le partenaire ne saisit pas l'opportunité qui se présente par le thème de l'éducateur référent amené par Francis. Ici, il ne perçoit pas l'intérêt de

Francis à vouloir échanger sur ce sujet. Je discerne un manque de créativité et de sensibilité de sa part. Il ne relâche pas son contrôle et reste figé sur le thème de départ (piscine, avec qui ?). Dans la vidéo n°3, Francis fait naître beaucoup de thèmes par rapport aux photos qu'il pointe. Le partenaire est attentif à ses expressions, mais semble manquer d'éléments voire d'inventivité pour poursuivre l'échange sur les thèmes proposés. Est-ce un manque de connaissances sur certains événements de la vie de Francis ? À contrario, dans la vidéo n°4, il est clairement observé un relâchement du contrôle de l'interaction chez le partenaire. Il saisit l'occasion qui se présente, lorsque Francis amène le thème de la préparation des graines de lupin. Dans cette séquence, il lui permet d'expérimenter, puis essaie de comprendre le sens et le lien entre son papa et le mixeur. Le flux de l'interaction est maintenu et la richesse de cet échange permet d'arriver à une interprétation qui semble confirmée par Francis. Dans la vidéo n°2, c'est le partenaire qui tente d'enrichir le thème de l'accompagnement découverte qui, apparemment, ne retient pas l'attention de Francis. Cette séquence, qui consiste à établir son planning hebdomadaire, laisse peu de place aux imprévus. Est-ce le fait que cette tâche soit organisée de façon ritualisée ?

En résumé, excepté dans la vidéo n°1, le partenaire saisit les opportunités qui se présentent dans les interactions qui sont, soit déclenchées par Francis, soit par lui-même. Cependant, il est à relever une absence de créativité de sa part et quelques fois un manque de connaissance dans l'histoire de vie de Francis. Si ces paramètres étaient présents, est-ce que les échanges en seraient plus dynamiques voire plus favorables au développement de ses compétences communicationnelles ?

Utilisation d'un style narratif et mimétique : Le mime est visible lorsque le partenaire questionne Francis ou quand il l'imité dans la vidéo n°3. Comme le souligne Jacques Souriau, raconter des histoires en mettant de l'intensité dans ses expressions corporelles facilite la compréhension du message, maintient l'attention de la personne et favorise l'émergence des émotions. Cet aspect n'est apparent dans aucune des quatre séquences sélectionnées. L'expression corporelle est à peine lisible. Ce manque est peut-être lié à la difficulté de lire les émotions et à l'absence d'amplitude chez le partenaire au niveau de son corps, de sa posture et/ou de ses gestes, dans les séquences observées.

Niveau de LSF : Dans les vidéos n°1 et n°3, qui sont les deux premières séquences filmées, le partenaire est au début de son apprentissage de LSF. Les signes appris sont mis en pratique, y compris les notions abstraites. Celles-ci, d'après les observations, ne sont pas toutes comprises par Francis, à l'exemple du signe « pas compris », où Francis fixe son partenaire sans bouger et sans répéter le geste. Sur le groupe éducatif, il lui est arrivé aussi, à plusieurs reprises, de signer « pas compris » à la fin d'une expression comme « le nom de son ancien éducateur-loin ». Cela semble signifier la conclusion de ce qu'il exprime et non le vrai sens du signe. En somme, dans ces deux vidéos, le partenaire essaie d'introduire du nouveau vocabulaire pour maintenir l'interaction, mais ne l'adapte pas au niveau de développement de Francis. Dans les vidéos n°2 et n°4, le partenaire stoppe les notions abstraites et reste dans le concret au niveau de ses expressions. À mon sens, il manque encore de vocabulaire pour enrichir les échanges. De plus, dans les quatre vidéos, il est évident que le partenaire manque d'expression corporelle, essentielle dans l'usage de la langue ; puisque celle-ci est avant tout visuelle. Jacques Souriau précise qu'il est important que le partenaire développe une fluence linguistique et une capacité d'adaptation communicationnelle. Dans les vidéos n°2 et n°4, le partenaire s'adapte au niveau de développement de Francis ; cela démontre une progression dans son niveau linguistique. D'un autre côté, les compétences liées à la fluidité de son langage et à l'expression corporelle, sont peu développées.

Connaissance de l'histoire de vie de Francis : Dans toutes les séquences, Francis s'exprime sur une partie de son histoire personnelle. Le partenaire a connaissance de son évolution familiale, ce qui favorise sans aucun doute la compréhension de ce qu'il veut exprimer dans la vidéo n°4 (photo de son père et mixeur). L'entretien mené avec la mère de l'utilisateur a permis de compléter certaines informations. Concernant la vidéo n°3, où Francis amène plusieurs éléments de son passé, le partenaire ne possède pas tous les renseignements relatifs aux personnes mentionnées, à savoir,

le lien, les activités ou encore le suivi éducatif qui l'unissaient avec l'éducateur décédé et les éducateurs de son ancienne institution. Le fait de ne pas avoir accès à toutes les expériences vécues par Francis, freine fortement le partenaire dans la compréhension du sens de ce qu'il cherche à exprimer.

En fin de compte, les vidéos permettent de mettre en exergue les compétences requises pour être un bon partenaire de communication. En ce qui concerne l'ajustement du partenaire aux modalités sensorielles et aux moyens individuels de Francis, il démontre une réelle capacité à s'adapter. Quant à la compréhension des expressions en général, le partenaire n'arrive pas toujours à détecter soit le signe, soit le sens du geste. D'un point de vue plus technique, le niveau de LSF est en progrès mais la fluidité et l'expression corporelle restent encore relativement inexistantes. Par rapport à l'histoire de vie de Francis, il lui manque des informations concernant surtout l'évolution de Francis dans son ancienne institution et le lien avec l'éducateur décédé. Ces lacunes, à mon avis, influencent le fait que le style narratif et/ou mimétique n'est que peu présent dans ces séquences. En d'autres termes, si le langage manque de fluence ainsi que de mouvement corporel et que le partenaire n'est pas au courant des expériences vécues du résidant, il apparaît compliqué d'introduire du récit dans les interactions. Ceci, malgré les opportunités que saisit le partenaire.

5.1.2.4 Dimension narrative

Selon les chercheurs, raconter une histoire autour d'évènements marquants contribue à préserver l'attention de la personne sourdaveugle tout en favorisant son développement cognitif et émotionnel. Pour y parvenir, le partenaire doit capter son intérêt et la rejoindre dans son expérience. Dans les vidéos n°1, n°2 et n°3, le récit n'est pas instauré car l'intensité émotionnelle fait défaut, ce qui rend compliqué la co-construction du récit. Dans la vidéo n°4, Francis commence à raconter une histoire à laquelle le partenaire participe et où le dialogue s'installe. À la fin de la séquence, le lien entre le père de Francis et le mixeur est suggéré par le partenaire. À partir de là, il est possible d'introduire un nouveau récit en y ajoutant de l'intensité émotionnelle ce qui, sans conteste, ajouterait cette dimension narrative, pour l'heure, incomplète dans cette séquence.

5.1.2.5 Construction du sens

Les spécialistes mentionnent que pour être dans un système de sens partagé, la personne sourdaveugle doit pouvoir se sentir comprise et le partenaire devrait, de son côté, distinguer les fonctions communicatives des expressions, tout en confirmant leur sens par des essais d'interprétation. Dans ce travail, j'évoque, selon les recherches effectuées, que les pratiques quotidiennes sont souvent orientées par des discours impératifs. Par conséquent, un des aspects de la question de recherche repose sur l'émergence du discours déclaratif. Dans la vidéo n°1, j'observe clairement une communication axée sur la fonction impérative. Le partenaire transmet des informations et démontre une attitude directive tout au long de la séquence. L'occasion de transformer la discussion en mode déclaratif (quand Francis amène le thème de son ancien éducateur référent) n'est pas saisi. Dans les autres vidéos, le partenaire et Francis échangent à propos de quelque chose (photos du papa, des éducateurs, etc...) et sont ainsi dans un discours de type déclaratif. J'observe également que dans la vidéo n°2, où il s'agit de l'élaboration du planning, la fonction impérative est présente lorsque le partenaire confirme le programme à Francis, soit quand il lui transmet une information.

5.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

La deuxième phase terminée, soit l'analyse à proprement dite des données récoltées dans les quatre grilles, il est temps de passer à la synthèse des résultats obtenus. La question de recherche est reprise en deux fragments :

QUELLES SONT LES CONDITIONS COMMUNICATIONNELLES OPTIMALES POUR, À LA FOIS, FAVORISER LE DISCOURS DÉCLARATIF CHEZ L'USAGER ET INSTAURER LE DIALOGUE AVEC SON PARTENAIRE DE COMMUNICATION ?

Par ce travail de recherche, il ressort que pour favoriser le discours déclaratif et instaurer un dialogue avec son partenaire, il est indispensable que les échanges se passent dans des conditions spécifiques.

Premièrement, le contexte dans lequel se déroulent les interactions influence inévitablement le cours de l'activité. Dans les séquences étudiées, le cadre physique et la structure de l'accueil ont été modifiés au fur et à mesure des séances. Pour l'élaboration du planning hebdomadaire, le fait d'installer un bureau dans la chambre de Francis, lui a permis d'être plus attentif et loin des stimulations extérieures comme le passage de personnes non-initiées dans l'activité. Travailler sur son classeur dans un environnement calme s'avère, à l'heure actuelle, bénéfique. Sortir du rituel, en proposant une discussion autour de son programme journalier se révèle, en revanche, plus compliqué. En effet, Francis revient souvent sur les pictogrammes de la page sans pour autant prendre part aux nouvelles propositions de son partenaire : à l'exemple de la vidéo n°2, où le partenaire tente de continuer la conversation par rapport à l'activité « accompagnement découverte » et que, de son côté, il poursuit le classeur. Le discours déclaratif est de temps en temps observable, néanmoins le discours impératif reste prédominant dans cette activité. Cela se voit formellement à travers la transmission des informations liées à l'organisation de la semaine. L'espace proposé dans la deuxième partie de l'accueil apparaît plus propice à une communication de type déclarative. Les séquences, dans lesquelles les photos sont utilisées, se présentent dans un échange déclaratif où le dialogue est identifiable, car les deux partenaires interagissent à propos de quelque chose. La seconde partie de l'accueil est donc plus favorable au discours déclaratif.

Deuxièmement, pour obtenir une communication harmonieuse, développer les éléments qui composent l'interaction est une condition absolue. Dans les vidéos observées, le processus de développement de l'interaction est en cours mais pas complètement finalisé. L'aspect émotionnel est très difficile à percevoir. Ce paramètre, essentiel dans la co-construction du récit et plus tard, à l'élaboration du dialogue, manque dans le processus de l'interaction et freine la continuité des échanges. L'observation des interactions amène le même constat que dans le paragraphe précédent, à savoir une meilleure interaction lors des activités liées aux photos. Les éléments observés dans la vidéo n°1 avec le classeur du planning démontrent une moins bonne qualité d'attention et d'adaptation du rythme chez le partenaire.

Troisièmement, être un partenaire compétent vis-à-vis de l'utilisateur est une condition inévitable. Les vidéos illustrent parfaitement l'influence de ses interventions. Étant donné que je prends le rôle du partenaire, je peux avancer que la partie théorique est bien ancrée, suite aux recherches entreprises. En ce qui concerne la pratique, le partenaire montre une réelle capacité à s'adapter aux conditions sensori-motrices de l'utilisateur et à saisir les opportunités qui se présentent dans l'interaction. Par contre, des lacunes sont visibles dans les aspects plus techniques comme le niveau de LSF incluant l'expression corporelle, dans la reconnaissance de certaines expressions ainsi que dans quelques détails de l'histoire de vie de Francis. Jacques Souriau insiste sur ces prérequis qui sont, d'après lui, fondamentaux pour comprendre ce que l'utilisateur exprime et pour introduire la dimension narrative. Ces propos se vérifient dans les séquences où le partenaire ne parvient pas à comprendre le sens des expressions de Francis en raison de l'ignorance de ses antécédents

institutionnels ou d'un manque d'expérience dans l'usage de la LSF voire même dans la pratique de ces approches communicationnelles.

Quatrièmement, l'introduction du récit dans les interactions représente une autre condition à prendre en considération dans le développement de la communication. Comme il est fait mention dans la théorie, pour coconstruire une histoire, le partenaire doit rejoindre la personne dans son expérience. Cela signifie que le partenaire doit avoir connaissance des événements vécus, afin d'y introduire de l'intensité émotionnelle qui va les rendre significatifs pour la personne et finalement, permettre d'en retracer l'histoire. De mon point de vue, cette perspective n'apparaît pas dans les vidéos n°1, n°2 et n°3 pour les raisons identiques à celles évoquées ci-dessus, c'est-à-dire un manque d'informations sur le vécu de l'utilisateur et une retenue dans les attitudes corporelles. La différence est flagrante dans la vidéo n°4 où il est possible d'apercevoir un bout de récit concernant le papa de Francis et la préparation des graines de lupin. Dans ce cas, le partenaire a les informations qui peuvent l'aider à comprendre ce que Francis cherche à exprimer.

En dernier lieu, créer une culture commune avec l'utilisateur en se représentant ce qu'il exprime, puis en interprétant ses expressions pour en confirmer le sens et arriver finalement à un sens partagé, complète la liste des conditions, à priori, prescrites pour favoriser le discours déclaratif et instaurer le dialogue. Dans la même ligne que la dimension narrative, cette caractéristique se confirme dans la vidéo n°4. Dans les autres séquences, elle n'est pas observable. Cependant, il ressort de la vidéo n°2 et n°3 des discours déclaratifs, vu que les deux partenaires échangent à propos soit de l'activité découverte, soit des photos que pointent Francis.

En résumé, pour répondre à la question susmentionnée, *les conditions communicationnelles optimales pour favoriser à la fois le discours déclaratif chez l'utilisateur et instaurer le dialogue avec son partenaire de communication, sont :*

- Tenir compte du contexte dans lequel s'enchaînent les interactions et l'adapter si besoin. Dans le cadre des accueils, la seconde partie de la séquence est plus appropriée car les échanges font place à la spontanéité, l'imprévu et l'exploration. L'espace de base est mobile et les thèmes abordés sont variés. Les photos sont d'excellents supports pour faire émerger le récit et par là-même, le dialogue.
- Développer le processus de l'interaction sociale à travers l'accordage et la co-régulation, la réciprocité, les tours de rôle, l'attention mutuelle, l'attention conjointe, le rythme, la nouveauté, l'émergence des TCEs, le système de sens partagé et l'engagement affectif.
- En tant que partenaire de communication, développer les compétences techniques, les connaissances théoriques et les attitudes appropriées requises pour favoriser le développement des compétences communicationnelles chez les personnes sourdaveugles.
- Introduire la dimension narrative dans les interactions.
- Créer une culture commune avec la personne sourdaveugle, par des essais d'interprétations afin de comprendre le sens de ce qu'elle cherche à exprimer.

Il s'agit maintenant de répondre à la deuxième partie de la question :

ET COMMENT LES INTÉGRER EN SITUATION ?

Les situations présentées dans ce travail se sont toutes passées lors des séances d'accueil. Elles ont, de ce fait, été organisées en deux temps distincts où il a été possible d'expérimenter, d'analyser et d'évaluer les approches communicationnelles proposées par les chercheurs. Il en ressort une mise en pratique plus fluide dans les échanges où les photos sont l'objet d'attention. Avec le classeur de planning, dont le script est généralement établi, il est plus difficile d'amener de nouveaux thèmes

ainsi que la dimension narrative. Il semble plus adéquat d'intégrer ces conditions dans des contextes qui permettent de sortir du scénario préétabli. Autrement dit, il est important de saisir les opportunités qui se présentent quelle que soit l'activité en cours. De plus en plus souvent, Francis vient, de son plein gré, avec son album photos échanger avec les professionnels. Il donne vraiment l'impression de vouloir raconter quelque chose autour de ses expériences passées. Ces instants, qui se passent généralement sur le lieu de vie, sont, à mon sens, des occasions à prendre pour développer la communication. Dans ces situations, le partenaire doit pouvoir se rendre disponible et démontrer de l'intérêt envers l'utilisateur.

Intégrer toutes ces conditions dans une situation n'est pas chose aisée. Cela va dépendre du stade de développement (communicationnel, cognitif, ...) dans lequel se trouve la personne sourdaveugle, de son intérêt, de son état général du moment, de son parcours de vie mais aussi du partenaire de communication. Ce dernier, pour parvenir à faire émerger les potentiels de la personne doit lui aussi développer les compétences théoriques et techniques dans le champ de la surdicécité. Si le partenaire n'est pas compétent, il est, dès lors, complexe voire impossible d'intégrer du récit, de créer une culture commune ou encore de favoriser le processus de développement des interactions. En d'autres termes, pour intégrer ces conditions en situation, il est impératif que le partenaire approfondisse ses potentiels. Les vidéos ont démontré chez le partenaire de réelles capacités et en même temps un manque de connaissances et de pratiques dans certaines matières qui a fait obstacle à quelques conditions, comme l'introduction du récit ou l'émergence des émotions.

Les photos ou les pictogrammes se sont révélés très utiles dans l'instauration des approches exposées. Beaucoup de paramètres ont pu être illustrés grâce à ces supports. Le discours déclaratif est fortement favorisé et le dialogue peut être perçu. Les photos, les pictogrammes, les images, les objets, les comptines restent, par conséquent, de bons moyens pour intégrer ces approches dans les situations d'interaction.

Somme toute, pour favoriser le discours déclaratif et le dialogue, les conditions énumérées nécessitent d'être prises en compte et d'être intégrées de manière appropriée dans les situations d'interactions. Le contexte de déroulement, le niveau de compétence du partenaire ainsi que l'introduction d'objets de référence sont notamment des indices à considérer pour créer les conditions optimales de communication dans les situations observées.

En sus des résultats exposés, j'aimerais revenir sur la notion d'*habitus* formulée au chapitre 2.4, dont le postulat était :

« Avant leur arrivée au centre des Marmettes, certains usagers ont développé un *habitus* communicationnel limitant pour leur environnement ».

Par le biais des vidéos, il est compliqué de confirmer ou non avec exactitude cette hypothèse. Pour rappel, selon Pierre Bourdieu, l'*habitus* correspond à des schèmes de perception et à des attitudes qui se forment dès l'enfance au sein d'un groupe social (famille, école, institutions). Dans la mesure où il est intériorisé depuis de nombreuses années, il est pour ainsi dire, impossible d'observer concrètement ce phénomène à travers les quatre séquences sélectionnées. En revanche, pour tenter de vérifier cette idée, une des conditions énoncées pour favoriser le discours déclaratif et le dialogue peut donner une piste d'action. Faire des recherches approfondies sur le passé de l'utilisateur, à savoir, comment il a évolué, depuis son enfance, dans sa famille ainsi que dans les autres institutions et quel type d'accompagnement lui était proposé en termes de communication, pourrait amener quelques éléments de réponse à ce raisonnement. Pour l'heure, il n'est pas possible d'affirmer ou d'infirmer ce postulat. Peut-être aussi que, pour essayer d'y répondre, l'utilisation d'un questionnaire serait plus adaptée que l'outil vidéo.

6 CONCLUSION

Au moment de clore ce mémoire, je me revois au commencement de ce processus de recherche avec un sentiment d'inquiétude permanent. Puis, au fil des jours, des semaines et des mois, je peux enfin rendre compte du travail accompli, sur le plan des limites rencontrées et des objectifs de terrain énoncés. Indépendamment de l'aspect technique, théorique et pratique de ce travail, je reviens sur ce que ce projet m'a apporté dans mon évolution personnelle et professionnelle.

6.1 LIMITES DE LA RECHERCHE

Il serait prétentieux de déclarer que cette démarche s'est accomplie sans entraves, ni appréhension. C'est pourquoi, il apparaît inévitable de s'arrêter sur les limites auxquelles j'ai été confrontée tout au long de cette recherche.

D'un point de vue théorique, la littérature touchant la surdicécité existe, certes, mais en quantité limitée. La plupart des études effectuées sont en anglais et seulement une partie d'entre elles, sont traduites en français. De plus, trouver des ouvrages datant de moins de dix ans se présentait, au début de cette recherche, audacieux. En effet, je me suis appuyée, au préalable, sur trois livres et quelques articles rédigés dans les années 2000, en mesure de me donner les premières indications relatives à la population sourdaveugle et le travail de communication réalisé à cette époque. Puis, grâce à la formation « communication et surdicécité congénitale », j'ai pu accéder aux quatre manuels spécifiques, traduits en français, qui décrivent les dernières avancées du domaine étudié. Cela m'a permis d'actualiser et d'enrichir le cadre théorique et par là-même, de m'imprégner davantage des concepts exposés.

Concernant la méthodologie, il n'a pas toujours été possible d'interpeller un collègue pour filmer les séquences. Selon l'organisation de l'équipe (prescriptions), les professionnels présents pouvaient être en accompagnement avec d'autres résidents au moment de l'accueil. Avoir une personne pour filmer a démontré des prises de vue de meilleure qualité et un soutien non négligeable dans la compréhension de certaines expressions de Francis, contrairement à la caméra fixe. De plus, sur la quantité de vidéos réalisées, environ une quinzaine, seulement quatre ont été sélectionnées sur un temps restreint pour permettre une analyse détaillée. Proportionnellement, cela peut sembler infime et peu représentatif par rapport à l'entier de la démarche. De plus, le choix de l'outil, en l'occurrence la vidéo, ne permet pas de recueillir les impressions des professionnels et des spécialistes sur le sujet. Compléter la démarche par des entretiens aurait, sans doute, enrichi les données récoltées et amené des compléments d'informations non négligeables à la finalité de ce travail.

À mon sens, le manque d'expérience pratique est également une limite à relever. En tant que partenaire de communication, j'ai manqué de fluidité linguistique et d'expression corporelle. Apprendre une langue tout en mettant à l'œuvre ces approches a été pour moi hasardeux. En effet, s'exprimer en LSF requiert de « se mettre en avant », d'être sûr de soi et de vaincre sa timidité. Je m'aperçois que mon caractère « réservé » représente un frein dans la transmission de mes expressions émotionnelles et corporelles, ce qui joue un rôle important dans la continuité des interactions. Ma posture et mon attitude sont peu éloquentes ; il est donc plus compliqué de faire émerger le côté affectif chez l'utilisateur. À mon sens, ces aspects se travaillent petit à petit avec l'expérience. En visionnant les vidéos, je me suis rendue compte que je n'avais pas conscience de cet aspect lorsque je les ai faites. L'observation et l'analyse des séquences m'ont, ainsi, permis de prendre du recul, et de parvenir à cette déduction. Malgré les connaissances théoriques engrangées, le travail de terrain s'est avéré plus complexe que ce que je l'aurais imaginé. Comme l'ont si bien dit les spécialistes, la théorie concède du sens à la pratique, et inversement la pratique nécessite un savoir théorique. En d'autres termes, l'un ne va pas sans l'autre.

Par ailleurs, trouver l'équilibre en objectivité et subjectivité n'est pas si évident dans un rapport de ce type. Je dois réussir à rester neutre et impartial tout en sachant exprimer mes idées personnelles aux moments opportuns. Cette limite, je l'ai principalement ressentie dans l'écriture du cadre théorique et les liens avec le travail réel ainsi que dans l'analyse des séquences. Mon vécu ou encore mes valeurs influencent certainement une partie des interprétations faites lors des observations et/ou de l'analyse.

Si je me réfère aux enquêtes menées auprès des personnes sourdaveugles, le développement de la communication se construit sur plusieurs années. Il s'agit d'une mission de longue haleine qui demande de l'investissement, des évaluations régulières, des ajustements, des renouvellements, de la patience, de la motivation et un intérêt manifeste à entreprendre une telle démarche. Dans le cadre du travail de Bachelor, les délais sont prescrits et, de ce fait, rendent la recherche succincte compte tenu de l'étendue des défis à relever dans l'accompagnement quotidien des personnes sourdaveugles.

6.2 BILAN DE LA RECHERCHE

La formation en cours d'emploi m'a permis de faire des liens directs entre les concepts étudiés et la réalité quotidienne de travailleuse sociale. Ces années d'alternance m'ont ainsi guidé dans le choix du sujet présenté pour ce travail de Bachelor. Développer une recherche qui se rapporte diamétralement à ma mission a donné une nouvelle dimension à la compréhension de cette profession. Ainsi, j'ai pu accomplir une démarche scientifique en posant une réflexion sur mes propres actions. L'outil vidéo s'avère un excellent moyen pour prendre du recul sur les expériences vécues et d'observer de manière subtile l'ensemble des situations. Il offre une vision plus large, où tous les éléments qui gravitent autour de la personne sont pris en considération, pour lui permettre d'évoluer dans un cadre qui correspond à ses besoins. Je réalise, à travers cette étude, que la remise en question est, encore une fois, une faculté indispensable à posséder dans ce métier.

Le monde de la surdicécité est un monde semé d'incompréhension et de mystère. Ne pas entendre et/ou ne pas voir ce qui nous entoure est quelque chose d'inimaginable dans notre perception de voyant-entendant. La première question que je me suis posée lorsque j'ai abordé cet univers singulier a été : comment font ces personnes pour communiquer ? Et comment communiquer avec elles ? C'est à partir de là, que j'ai attisé ma curiosité par des lectures sur le sujet. Il est mentionné au début du document, que les difficultés auxquelles sont mises en présence les personnes déficientes, sont l'accès à la communication, l'accès à l'information et l'accès à la mobilité. Ne pouvant pas traiter tous ces aspects, je me suis intéressée, par la suite, au développement de la communication. Ce thème est un axe central de l'accompagnement des personnes accueillies au Centre des Marmettes. Par cette recherche, j'ai voulu expérimenter et évaluer les approches proposées par les spécialistes du domaine qui ont fait leur preuve dans les pays nordiques et la France. Même si ce travail est peu représentatif de ce qui est expérimenté ailleurs, il a démontré de réelles possibilités dans le développement des interactions ainsi que dans le développement des compétences de l'utilisateur et de son partenaire. Depuis le début de l'expérience, il est observé chez Francis des prises d'initiative plus fréquentes, davantage d'ouverture aux autres et un plus grand intérêt à interagir avec les professionnels. Il y a une vraie demande de sa part, via ses albums photos, de communiquer à propos des personnes qu'il a côtoyé et des événements qu'il aurait vécus. Il reste, à mon sens, en tant que partenaire de communication, de se rendre disponible, curieux et enthousiaste de partager ces moments d'échange avec lui. En l'occurrence, cette investigation est le début d'un long projet qui devrait, à l'avenir et selon toute apparence, continuer de s'enrichir. Concrètement, si je reprends les objectifs fixés pour la phase « terrain », le discours déclaratif est favorisé et Francis commence à développer ses potentiels communicationnels. Dans mon rôle de partenaire, j'ai, dans l'ensemble, respecté les prises d'initiatives, le rythme et les intérêts de Francis. Grâce aux observations vidéo, j'ai pu détecter mes lacunes et cibler les compétences qu'il est encore nécessaire de développer pour être un partenaire qualifié.

Néanmoins, aujourd'hui, je me sens plus sûre dans mes interventions et plus à même d'amener des réflexions sur les situations de communication touchant la population sourdaveugle.

Dans une situation de communication, plusieurs intentions sont présentes et visent divers objectifs : transmettre une information, modifier le comportement d'autrui, créer une norme commune pour se comprendre, établir une relation, partager des émotions ou encore se sentir reconnu en tant qu'individu. Dans les situations d'interaction présentées, ces enjeux se situent à des degrés différents selon qu'il s'agisse du partenaire, de l'utilisateur ou du contenu de l'interaction (les faits). En tant que partenaire, l'enjeu s'inscrit surtout au niveau relationnel et émotionnel. Le partenaire est tenu d'établir et de maintenir une relation de confiance pour que l'utilisateur se sente en sécurité et qu'il ressente l'intérêt et le désir du partenaire à entrer en communication avec lui. Il est également essentiel que le partenaire s'engage dans un partage d'émotions et qu'il soit attentif aux réactions émotionnelles du résidant. Concernant l'utilisateur, il semble crucial qu'il se sente reconnu en tant qu'individu (enjeu identitaire) et qu'il puisse également partager les émotions avec son partenaire. Quant au contenu de l'interaction, la transmission d'information, la nécessité d'intégrer la dimension narrative (enjeu esthétique) ainsi que la diminution des comportements « inadaptés » (enjeu conatif) sont indispensables. En fin de compte, tous ces enjeux visent une communication de qualité.

En définitive, ce travail a permis de mettre en évidence les conditions idéales pour favoriser le développement de la communication chez Francis mais aussi chez les autres personnes atteintes de déficiences sensorielles cumulées. Je pense, en effet, que les prérequis restent identiques pour tous les individus. En ce qui concerne leur application, il est, en revanche, indispensable de les adapter à la personne ainsi qu'à la situation, autrement dit, au cas par cas.

6.3 BILAN PERSONNEL

En visualisant mon parcours, je prends conscience, à présent, de sa grande richesse. Évidemment, il y a eu des irrégularités, des inquiétudes, des doutes mais sans persévérance, sans motivation, ni plaisir d'apprendre, je n'aurais probablement pas atteint cette dernière étape du travail de Bachelor. En modifiant ma trajectoire en milieu de formation, j'ai sans conteste pris un risque quant à l'enchaînement de mon parcours scolaire, inhérent à mon avenir professionnel. Cette décision, si incongrue qu'elle ait pu paraître, m'a ouvert à de nouveaux horizons, dont la découverte d'un domaine encore inexploré, que j'ai choisi de présenter, en partie, à travers cette recherche.

De nature consciencieuse voire un brin « pointilleuse », j'ai, une fois de plus, au regard de mes précédents travaux, eu de la difficulté à tenir les délais prescrits. L'organisation de mon temps de travail n'a donc pas toujours été optimum et a occasionné des moments d'incertitude et de confusion. Par conséquent, j'ai dû apprendre à « lâcher prise » et à me faire confiance dans l'accomplissement de ce travail.

D'un point de vue relationnel, devenir un partenaire de communication m'a fait prendre conscience de l'importance d'être avec l'autre dans une attitude réciproque. En effet, se trouver dans un échange mutuel, où la personne se sent comprise et dans lequel elle perçoit l'intérêt et le plaisir de son partenaire à s'engager dans une relation interpersonnelle, lui permet de se sentir reconnue dans la singularité et l'entier de son être.

« Seule la relation vivante à une autre conscience fait émerger la double présence et de l'autre lui-même et du temps comme vécu actuel et significatif. La donation du temps, l'accès à l'expérience riche et féconde du temps présent n'est évidemment réel que s'il est mutuel. En cela aussi consiste la richesse de la réciprocité. »

(Misrahi, 2012, p.18)

Aujourd'hui, ce courant de pensée, inspiré du philosophe Martin Buber, rejoint ma vision des relations humaines tant sur le plan personnel que professionnel. Cet état d'esprit rend mes rencontres et mes rapports aux autres beaucoup plus authentiques et prospères qu'auparavant.

6.4 PERSPECTIVES

Pour donner suite à ce travail de recherche, plusieurs réflexions ont émergé qui me paraissent intéressantes à relever.

Tout d'abord, il va s'en dire que sans s'informer sur la surdicécité il est compliqué de comprendre les situations et les comportements liés au handicap. À mon avis, l'incompréhension vécue par les professionnels est étroitement liée à une méconnaissance du domaine. Et la question qui se pose constamment est : comment entrer en communication avec les résidants ? Je pense que pour amorcer le travail de communication, tous les professionnels travaillant avec des personnes sourdaveugles devraient, au préalable, prendre connaissance de ce qui caractérise ce handicap rare et unique. Cela demande d'être curieux et d'ouvrir son champ des représentations. Des formations spécifiques sont dispensées au Centre des Marmettes pour optimiser l'accompagnement des personnes accueillies. De mon point de vue, il est essentiel de continuer à se perfectionner par des enseignements complémentaires théoriques et/ou pratiques. Dans la même ligne, en exerçant ces approches sur le groupe de vie auquel je suis affiliée, je me suis demandée comment amener l'équipe à travailler le développement de la communication au quotidien. En effet, les pratiques actuelles nécessiteraient quelques ajustements au regard des dernières recherches menées auprès de la population-cible ; notamment, dans l'approche corporelle et la qualité de la relation. Le contact tactile et une grande proximité peuvent quelques fois « déranger ». Quant à la qualité de la relation, je fais surtout référence à la notion de réciprocité où le plaisir et l'intérêt d'être avec l'autre et d'aller à sa rencontre, sont essentiels, même en situation de crise. Travailler autour de ces deux notions apporterait peut-être une meilleure compréhension des comportements observés : pourquoi pas en instaurant des ateliers de mises en situation et des jeux de rôle, par exemple.

Par ailleurs, un groupe de recherche est créé au Centre des Marmettes dans le but de travailler sur le développement de la communication des personnes en situation de grave handicap sensoriel, avec ou sans troubles associés, dont la surdicécité. Ce nouveau projet, que j'ai la chance d'intégrer, va permettre de mieux cibler les besoins des usagers dans les actes de la vie quotidienne principalement, mais aussi dans les activités de loisirs et de travail. Il a pour objectif également de diminuer les comportements de type auto et/ou hétéro agressifs à travers le développement de la communication.

Comprendre ce que la personne sourdaveugle cherche à exprimer par le biais de certains gestes ou de certains comportements : telle est la réalité à laquelle je fais face dans mon quotidien d'éducatrice sociale. J'ai présenté brièvement le modèle du schéma à 6 espaces (ou 6-spacer) proposé par les spécialistes. Cet outil, qui vise à comprendre le sens des expressions occasionnées par des expériences antérieures, peut sans conteste, servir dans l'accompagnement des usagers. Pour cela, il est indispensable de partager les expériences de manière significative ou de se renseigner sur les événements vécus, si le partenaire n'y a pas participé. Je suppose que ce principe pourrait être intégré dans le projet de recherche susmentionné.

En me référant aux lectures effectuées, il semble incontestable qu'un accompagnement précoce est la meilleure solution pour permettre à la personne sourdaveugle de développer une communication adéquate. Dans la réalité, la plupart de ces enfants évoluent soit dans leur famille, soit dans une institution où les approches sont encore trop peu connues. À mon sens, une des raisons de ce constat est le manque de connaissances relatif au handicap et l'absence de structures appropriées. Le Centre des Marmettes accueille des individus dès l'âge de 15 ans, dont une grande partie provienne d'un milieu où le suivi est peu adapté à leurs déficiences sensorielles. Dans le cadre

de la FRSA, un suivi à domicile est proposé pour soutenir les familles dans l'accompagnement de leurs enfants. Cette mission offre une première solution à une problématique manifeste dans ce domaine. Cependant, afin d'anticiper les difficultés auxquelles sont confrontés les adultes, ne pourrait-on pas envisager, dans le futur, la création d'un établissement spécialisé pour enfants ? J'imagine que cette réflexion pourrait être approfondie dans un prochain travail de recherche.

6.5 POUR CONCLURE...

Tout au long de mon processus de formation, trouver un équilibre entre vie privée, vie scolaire et vie professionnelle m'a demandé de faire des concessions afin de ne pas perdre le fil dans les travaux en cours. Aujourd'hui, je pense avoir su mettre les priorités que nécessitent un tel investissement, et ce, malgré quelques écarts d'organisation. À l'heure où j'écris ces lignes, j'affiche un sentiment de bien-être et de satisfaction d'être arrivée au bout de cette démarche.

Le visionnage des vidéos et les multiples lectures entreprises me font entrevoir le chemin qu'il me reste à parcourir en tant que travailleuse sociale. Je sais, aujourd'hui, que cette profession requiert une remise en question permanente, un désir d'apprendre perpétuel, un intérêt manifeste dans les relations humaines et enfin, une motivation à accompagner les personnes dans leur développement personnel, professionnel et social.

Nous vivons dans une société où l'homme a tendance à vouloir que l'autre soit comme il aimerait qu'il soit : sans faiblesse, avec les mêmes valeurs, les mêmes idéaux ou encore les mêmes façons d'agir. À mon sens, le monde n'est pas ainsi : il est constitué d'une multitude de couleurs où les différences et les singularités sont une richesse en soi. Accepter l'autre tel qu'il est, aller à sa rencontre et composer avec ses forces et ses limites sont, pour moi, une conviction dans la quête de l'accomplissement et du bien-être personnel que l'être humain cherche à obtenir. Ainsi :

*« Pour le dire autrement, avec Buber, la rencontre est la connaissance immédiate et totale de l'autre comme personne. »
(Misrahi, 2012, p.19)*

7 RÉFÉRENCEMENT

7.1 LIVRES, MONOGRAPHIES, OUVRAGES

Amiguet O., Julier C. (2007). « **L'intervention systémique dans le travail social** ». *Repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève : I.E.S. Lausanne : EESP. Collection [Travail social].

Barrière J.-Y., Bouquet B., Crespo G., Gravière L., Jaeger M., Ladsous J., Prat M., Riffault J., Savoye A., Secretan E., Ward J. (2014). « **Ceux qui ne parlent pas** ». *Les personnes avec déficiences multiples et fortes limitations de communication*. France : Éres. Collection [Vie sociale].

Bérard S. (2016). « **Rapport de Formation Pratique II** ». *Période « orientation »*. Lourtier. Non publié.

Bonnewitz P. (2009). « **Pierre Bourdieu vie – œuvre – concepts** ». Paris : Ellipses. 2^e Edition. Collection [Les grands théoriciens].

Boulé C. (2013). « **Développement du processus de formation personnel** ». (Module d'intégration 2). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.

Bovay C., Beck S., Grand O. (2010). « **Code de déontologie du travail social en Suisse** ». « *Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s* ». Berne : Avenir Social. Pages 1 à 15.

Cadière J. (2013). « **L'apprentissage de la recherche en travail social** ». Rennes : EHESP. Collection [Politiques et interventions sociales].

Chauviré C., Fontaine O. (2003). « **Le vocabulaire de Bourdieu** ». Paris : Ellipses. Collection [Dans le vocabulaire de...].

Cuénod F. (2002). « **Mener un projet de recherche** ». *Chercher sans se perdre*. Lausanne : LEP loisirs et pédagogie. Collection [Sagesse pratique].

Deldime R., Vermeulen S. (2014). « **Le développement psychologique de l'enfant** ». Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur s.a. 7^e Edition.

Des Rosiers C., Maubrey M. (1997). « **Actes du Cours international Suresnes, 23-26 juin 1996** ». « **Communication et surdicécité congénitale** ». *Le développement de la communication. Quoi de neuf ?* Suresnes : Centre national de Suresnes.

Gay-Truffer F., Mouthon O. (1999). « **Quelle intégration pour les personnes sourdes-aveugles ?** ». *Travail de recherche pour l'obtention du diplôme de travailleur social en animation socio-culturelle*. Sion : CFPS. Ecole supérieure de travail social. Non publié.

Goode D. (2003). « **Comment l'identité sociale des enfants sourds-muets et aveugles est-elle construite ?** ». *Le monde sans les mots*. Ramonville Saint-Agne : Éres. Collection [Connaissances de l'éducation].

Grau C. (2012). « **Relation à l'autre, individuelle et collective, rapport à soi** ». (Module C4). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.

Keller H., traduit par Huzard A. (2001). « **Histoire de ma vie** ». *Sourde, muette, aveugle*. Paris : Payot & Rivages.

- Lelong M. (1965). « **Aveugle, sourde, muette** ». *Alice*. France : Gallimard.
- Lévy B. (2011). « **Travail social et action professionnelle** ». (Module A2). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.
- Lévy B. (2012). « **Collaborations et communications professionnelles** ». (Module C5). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.
- Margot-Cattin P. (2012). « **Développement cognitif et social** ». *Un autre regard sur le handicap* (module E9). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.
- Misrahi R., Marcel G., Bachelard G. (2012). « **Je et tu** ». *Martin Buber*. France : Aubier.
- Paugam S. (2010). « **Les 100 mots de la sociologie** ». Paris : Presses Universitaires de France. Collection [Que sais-je ?].
- Pinho J. (2012). « **Professionalité et champs professionnels** ». *L'observation - Cours 1* (Module B6). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.
- Pinho J., Roduit J.-M. (2013). « **Santé mentale** ». (Module G7). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.
- Rødbroe I., Janssen M. (2006). « **La surdicécité congénitale et les principes fondamentaux d'intervention** ». *Communication et Surdicécité Congénitale*. France : CRESAM. Tome 1.
- Rødbroe I., Janssen M. (2007). « **Contact et interaction sociale** ». *Communication et Surdicécité Congénitale*. France : CRESAM. Tome 2.
- Solioz E. (2011). « **L'écriture professionnelle et scientifique** ». (Module A1). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.
- Solioz, E. (2013). « **Approche bio-psycho-sociale des troubles et entraves du développement** ». (Module E8-2). Sierre : HES-SO//Valais. Non publié.
- Souriau J. (2000). « **Ce que les enfants sourds-aveugles nous apprennent sur la communication** ». *Enfance. Revue trimestrielle*. Vol.52. France : Presses Universitaires. Tome1.
- Souriau J., Rødbroe I, Janssen M. (2006). « **La construction du sens** ». *Communication et surdicécité congénitale*. France : CRESAM. Tome 3.
- Souriau J., Rødbroe I, Janssen M. (2009). « **Transition vers un langage culturel** ». *Communication et surdicécité congénitale*. France : CRESAM. Tome 4.

7.2 ARTICLES, PÉRIODIQUES, QUOTIDIENS

- Bernard S., Faivre H., Dupont X., Anthéonor D., Nayrat S., Mas J., Laubretton J., Michon A., Connangle S., Bartolucci A., Lacaule S., Rouil C., Lastere B., Loupias M., Cottet M., Kawala M., Schwartz S., Souriau J., Dalle-Nazébi S., Dupeyron G., Garcia M., Passerel M.-A., Aktouche C. (2014). « **Surdicécité : Identité, Diversité, Créativité – De la complexité des situations de surdicécité à l'innovation** ». *Actes du Colloques : Toulouse 30 & 31 janvier 2014*. Pages 1 à 56.
- Gardou C. (2005). « **Helen Adams Keller : de la fillette sourde et aveugle à l'écrivain et à la conférencière** ». *Eres. Reliance*. Numéro 16. Pages 106 à 114.

Groupe romand de coordination Travail de bachelors (2008). « **Code d'éthique de la recherche** ». Sierre : HES-SO//Valais. Pages 1 à 6.

Souriau J. (2001). « **La Surdi-cécité** ». In « *Manuel de psychologie des handicaps* » *Sémiologie et principes de remédiation*. Mardaga 2001. Pages 1 à 24.

Vincent D., (2001). « **Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation** ». *Revue québécoise de linguistique*. Volume 30. Numéro 1. Pages 177 à 198.

7.3 INTERNET

Aguirre R. (01.06.2016). « **Histoire de l'éducation de sourds aveugles de 1789 à 1975** ». *Site de l'APSA*. <http://www.apsa-poitiers.fr/doc/documents/memoires/Aguirre.pdf>

Arcand R., Bourbeau N. (17.11.2015). « **La communication efficace : De l'intention aux moyens d'expression** ». Site Google Books.
<https://books.google.ch/books?id=V6l2f2k36sC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=les+composantes+de+l+a+communication&source=bl&ots=lvvMGtb05W&sig=au11jX5SNGI1v5Et9P0ILpibNA&hl=fr&sa=X&sqi=2&ved=0CDEQ6AEwA2oVChMIiPOFmoeYyQIVyL0UCh1GpwEZ#v=onepage&q=les%20composantes%20de%20la%20communication&f=false>

Arnould L. (11.09.2014). « **Ames en Prison** ». *Site de l'APSA*.
<http://www.apsa-poitiers.fr/doc/documents/divers/1934-louis-arnould-ames-en-prison.pdf>

Besson J.-M., Champigny A., Delord H. et M., Jean A. et M., Telchid J.-C., You B. et E. (01.06.2016). « **Les mains qui parlent : éléments de vocabulaire de la langue des signes** ». *Site de l'APSA*.
<http://www.apsa-poitiers.fr/doc/documents/dicolsf/DICO.Chapitre9.pdf>

CRESAM, centre national de REssources pour Enfants et Adultes Sourdaveugles et Sourds Malvoyants (13.09.2014). *Site du CRESAM*.
<http://www.cresam.org/>

Duquette J. (11.09.2014). « **La communication entre personnes ayant une surdicécité : comment la faciliter ?** ». *Institut Nazareth et Louis-Braille*.
<http://www.inlb.qc.ca/wp-content/uploads/2015/01/communication-entre-personnes-avec-surdic--cit--.pdf>

FRSA, Fondation Romande en faveur des personnes SourdAveugles (28.08.14). *Site de la FRSA*.
<http://www.frsa.ch/>

Jean A. (23.05.2016). « **Langues des signes et surdicécité** ». *Site de l'APSA*.
<http://www.apsa-poitiers.fr/doc/documents/memoires/AJ.%20Langue%20des%20signes%20et%20surdic%C3%A9cit%C3%A9..pdf>

Pisourd (01.06.2016). *Site de Pisourd*. <http://www.pisourd.ch/>

Schwartz S. (20.05.2016). « **Éléments pour une analyse de la langue des signes tactile pratiquée par les personnes sourdes-aveugles** ». *Site de l'APSA*.
[http://www.apsa-poitiers.fr/doc/documents/memoires/DEA_Sandrine_Schwartz_LS_Tactile\[1\].pdf](http://www.apsa-poitiers.fr/doc/documents/memoires/DEA_Sandrine_Schwartz_LS_Tactile[1].pdf)

Souriau J. (13.11.2015). « **Surdicécité** ». *Site de l'Inserm - Institut nationale de la santé et de la recherche médicale*. <http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/4556/?sequence=16>

7.4 CD-ROM, DOCUMENTS AUDIOVISUELS

Améris J.-P. (2014). « **Marie Heurtin** ». France : Le Dauphiné Libéré. DVD – Film. 90 min. Couleur.

Bérard S. (2016). « **Accueil avec Francis - LST** ». Centre des Marmettes. Non publié.

Deafblind International. (2012). « **Landscape of Touch** ». Scotland. Sense Scotland: Perkins. Court-métrage. Couleur.

Penn A. (2004). « **Miracle en Alabama** ». MGM Home Entertainment. DVD – Film. 1h42. Noir et blanc.

Service Petite Enfance de Vernier (SPE) (2014). « **Le travail d'intégration à l'œuvre dans l'activité** ». *L'intégration des familles dans les structures d'accueil de la petite enfance à Vernier : Analyse de l'activité*. Vernier : IKÒN Productions. Outil pédagogique. Couleur.

7.5 TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 : Schéma de communication selon Jakobson	16
Figure 2 : Méthode Tadoma	20
Figure 3 : Alphabet Braille Figure 4 : Lecture en braille.....	21
Figure 5 : Ecriture Moon.....	21
Figure 6 : Lettres capitales en "noir" standardisées	22
Figure 7 : Alphabet de Lorm en allemand	22
Figure 8 : Alphabet Malossi	23
Figure 9 : Dactylogogie - LSF Suisse Romande Figure 10 : Dactylogogie	23
Figure 11 : LSF entre deux enfants sourds.....	24
Figure 12 : LSF en groupe	24
Figure 13 : LST	25
Figure 14 : Scène du "couteau" tirée du film Marie Heurtin	28
Figure 15: Accueil avec Francis - LST (Bérard, 2016).....	50

8 LISTE DES ABRÉVIATIONS

CESSA	Centre d'Éducation Spécialisé pour Sourds-Aveugles
CRESAM	Centre national de Ressources pour Enfants et Adultes SourdAveugles et Sourds Malvoyants
DBI	DeafBlind International
FP II	Formation Pratique II, période « orientation »
FRSA	Fondation Romande en faveur des personnes SourdAveugles
HES-SO	Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale
LSF	Langue des Signes Française
LST	Langue des Signes Tactile
SPE	Service de la Petite Enfance
TCEs	Traces Corporelles et Emotionnelles
TSA	Troubles du Spectre Autistique

9 ANNEXES

ANNEXE 1 : GRILLE D'ANALYSE DE LA VIDÉO N°1

ANNEXE 2 : GRILLE D'ANALYSE DE LA VIDÉO N°2

ANNEXE 3 : GRILLE D'ANALYSE DE LA VIDÉO N°3

ANNEXE 4 : GRILLE D'ANALYSE DE LA VIDÉO N°4

ANNEXE 5 : AUTORISATION DE L'UTILISATION VIDÉO

ANNEXE 6 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

ANNEXE 1

<p>VIDÉO N°1 : L'ACTIVITÉ PISCINE : AVEC QUI ?</p>	
<p>DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE</p>	<p>Pour cet accueil, qui se déroule au bureau, dans la chambre de Francis, la caméra est positionnée sur un support derrière nous. Aucune autre personne n'intervient. Sont donc présents Francis et le partenaire de communication (moi-même).</p> <p>Dans cet extrait, on y voit une séquence se rapportant au classeur du planning hebdomadaire, plus précisément le programme du lundi. L'activité « piscine » en fait partie. Je tente, par ce biais, d'échanger autour de ce sujet en posant la question ouverte : « avec quels résidents, participe-t-il ? ».</p> <p>Je commence par lui signer tactilement « piscine-résident-qui ? ». Sa première réponse est le nom de la personne qui les accompagne régulièrement. Je confirme ce qu'il me dit en répétant tactilement les signes « le nom-éducateur-le nom » et relance la question en ajoutant « résidents-Francis-et qui ? ». Il répète son signe que je confirme en répétant « et qui ? ». Il signe « douche » en tournant la page du classeur, que je confirme en signant « oui-piscine-fini-douche-oui ». Je reprends sa main et signe « piscine-avec-qui-Francis-qui-autre-qui ? ». Il signe le nom de son ancien éducateur référant dans l'institution où il résidait avant le Centre des Marmettes. Je signe à mon tour le nom et ajoute « pas » (= non). Il rajoute le signe « loin ». Je répète « loin » et ajoute « parti ». Je refais les mêmes signes, cette fois de manière tactile où il ajoute « loin » que je répète (2x). Il signe « retour ». Je signe à mon tour « retour-pas » et il pose sa main en position d'écoute sur la mienne (accès à l'information de manière tactile). Je signe « retour-ici-pas ». Il se penche sur ses pictogrammes et je lui reprends sa main en lui signant « attends » et retourne la page sur lundi. Je lâche sa main et Francis signe « piscine » que je répète. Il continue par le signe « douche ». Je prends sa main et signe le nom de deux résidents + lui qui participent à l'activité piscine. Il termine en ajoutant le nom d'un autre résident. Je répète ce nom, puis je lui reprends sa main pour signer tactilement, en répétant le nom et en lui expliquant que ce résident ne participe pas, car il reste au Centre avec son amie venue lui rendre visite. Il tourne les pages jusqu'à « mercredi » qu'il signe spontanément. Je confirme son signe.</p>

DÉROULEMENT DE L'INTERACTION SOCIALE	ACCORDAGE ET CO-RÉGULATION	<p>Dans cette séquence, le partenaire s'adapte aux signaux et aux initiatives de Francis par la répétition directe de ses gestes. Francis reste actif durant toute la durée de l'interaction, même si on observe une certaine domination du partenaire dans la conduite de l'échange. L'utilisation de la langue des signes tactiles aide à réguler l'interaction. Les processus d'accordage au niveau du comportement sont donc perceptibles.</p> <p>Les émotions sont peu visibles : les expressions du visage des deux partenaires ainsi que leur posture paraissent figées. On observe un seul changement chez Francis, lorsque le sujet de l'éducateur est amené et qu'il expire très fort (au moment où le partenaire l'interrompt dans son mouvement, à la fin du thème « éducateur-référant »).</p>
	RÉCIPROCITÉ (ÉCHANGE MUTUEL)	<p>Le partenaire est attentif aux signes produits par Francis.</p> <p>Le temps de traitement et de réaction dont a besoin Francis n'est pas toujours respecté. Ceci est observé à la fin du thème concernant son ancien éducateur référent : le partenaire l'interrompt en lui prenant sa main lorsqu'il se penche sur les pictogrammes. Lorsque le partenaire lui confirme « oui-piscine-fini-douche-oui », il ne lui laisse pas le temps de répondre et enchaîne « piscine-avec-qui-Francis-qui-autre-qui ? » en lui prenant sa main : le partenaire dirige l'interaction.</p> <p>Le partenaire n'adapte pas toujours sa réponse, en l'occurrence lorsque Francis signe « douche » la deuxième fois. Il ne répète pas son signe et lui signe directement le nom des autres résidents.</p> <p>Le processus d'étayage est partiellement présent : le partenaire guide les actions de Francis, confirme ses gestes (sauf une fois, voir ci-dessus) mais ramène toujours le même thème : piscine-qui-résident.</p> <p>Un échange entre deux personnes, positionnées à la même hauteur et à une distance permettant l'usage de la langue des signes tactiles, est observable dans cette séquence. Une réciprocité est visible avec une prédominance du partenaire à guider l'interaction.</p>

	<p>TOURS DE RÔLE</p>	<p>Les prises de parole sont alternées. Pour prendre son tour, Francis lâche sa main qui est positionnée sur celle du partenaire. Ce dernier prend la main de Francis, pour garder son tour et s'exprimer.</p>
	<p>ATTENTION MUTUELLE/ATTENTION CONJOINTE</p>	<p><u>L'attention mutuelle</u> : est observable par l'imitation et la validation des actions de Francis par le partenaire. Son attention est constante, grâce, notamment, au contact tactile (le partenaire lui transmet les messages par la voie tactile) et il peut, à son tour, s'exprimer.</p> <p><u>L'attention conjointe</u> : le classeur fait l'objet de la triade. L'attention de Francis vis-à-vis du classeur ne semble pas être partagée par le partenaire. Francis attire l'attention de son partenaire quand il signe « douche » ou qu'il tourne la page du classeur, mais ce dernier ne le suit pas dans ses initiatives. Il confirme les signes, oui, mais revient sur le thème de la piscine (retourne la page du classeur).</p>
	<p>RYTHME/TEMPO</p>	<p>Jusqu'à l'épisode « ancien éducateur référent », les signes produits par le partenaire semblent rapides par rapport au rythme réceptif (information, temps de traitement, production des gestes) de Francis. Au fur et à mesure de l'échange le partenaire ralentit son rythme et son tempo (au moment de la répétition du signe « loin »). Francis se redresse sur sa chaise, pose sa main en position d'écoute et se repenche en avant lorsque le sujet est conclu. Quand le partenaire le stoppe en lui prenant sa main pour signer, il respire fort en expirant (comme un soupir) : signe de son état émotionnel ?</p> <p>Le partenaire s'ajuste au rythme et au tempo au fil de l'interaction.</p>
	<p>NOUVEAUTÉ (NOUVELLE INITIATIVE)</p>	<p>Dans ce thème aucune nouveauté n'est amenée.</p>

	<p>ÉMERGENCE DES TCEs + SIGNIFICATIONS MENTALES/EXPRESSIONS/SENS PARTAGÉ</p>	<p>On peut penser que dans cette séquence l'émergence des TCEs se passe lorsque Francis signe « le nom de son ancien éducateur référent-loin-retour ». Là, le partenaire interprète le sens de ce qu'il exprime en lui confirmant, par la répétition et l'ajout de la négation, qu'il ne reviendra pas travailler. Une fois la confirmation faite (tactilement), Francis se penche à nouveau sur les pictogrammes du classeur (qui peut être interprété comme une confirmation de sa part). Dans ce cas, le partenaire n'ouvre pas le champ des interprétations possible. Il s'arrête à sa première idée et revient sur le thème de départ, à savoir « la piscine -avec qui ? ».</p>
	<p>ENGAGEMENT AFFECTIF/RÉGULATION ÉMOTIONNELLE</p>	<p>On distingue l'instant où Francis expire (soupir ?) : lorsque le partenaire l'arrête dans son mouvement dirigé vers les pictogrammes du classeur, pour reprendre son attention en lui prenant la main et en retournant, simultanément, la page du classeur. Est-ce que cela signifie une difficulté dans la régulation de ses émotions ? Ou cela démontre-t-il un sentiment d'insécurité ?</p>
<p>RÔLE DU PARTENAIRE DE COMMUNICATION</p>	<p>AJUSTEMENT AUX MODALITÉS SENSORIELLES</p>	<p>Le partenaire s'adapte aux modalités sensorielles de Francis en utilisant la langue des signes tactiles et en se positionnant à côté de lui ; de façon à ce qu'il perçoive aussi visuellement l'attitude, les mouvements corporels et les signes de son partenaire.</p>
	<p>RECONNAISSANCE DES EXPRESSIONS (FORME ET ESPACE)</p>	<p>Dans cette séquence l'entier des expressions de Francis est reconnu par le partenaire tant dans l'espace que dans la forme.</p>
	<p>ADAPTATION DES MOYENS INDIVIDUELS DE L'USAGER DANS L'UTILISATION DE LA LANGUE</p>	<p>La langue des signes visuelles est adaptée à la langue des signes tactiles pour mieux retenir l'attention de Francis.</p>
	<p>COMPRÉHENSION DES EXPRESSIONS POLYSÉMIQUES</p>	<p>Pas observable dans cette séquence.</p>

	<p>INTRODUCTION DE NOUVEAUX THÈMES (SAISIR LES OPPORTUNITÉS QUI SE PRÉSENTENT, THÈME AMENÉ PAR FRANCIS OU UN TIERS, IMPRÉVUS)</p>	<p>Le partenaire n’introduit pas de nouveaux thèmes dans cette séquence. Il revient sur celui de départ qui est : « l’activité piscine-avec qui ? ». Francis, quant à lui, amène le thème de son éducateur référent. Il semble vouloir raconter ou demander quelque chose par rapport à cela : Le partenaire ne saisit pas cette opportunité et ne lâche pas son contrôle (du thème de départ) pour solliciter l’intérêt de Francis.</p>
	<p>UTILISATION D’UN STYLE NARRATIF ET MIMÉTIQUE</p>	<p>Le partenaire utilise les expressions du visage pour s’exprimer, mais elles restent peu visibles, voire figées. Cet aspect peut être étroitement lié à l’usage de la langue des signes.</p> <p>Il n’introduit pas de récit et l’expression corporelle est peu visible.</p>
	<p>NIVEAU DE LANGUE DES SIGNES</p>	<p>La syntaxe n’est pas respectée lorsque je lui explique qu’un résidant ne va pas à la piscine et reste au Centre. Le partenaire utilise aussi des notions abstraites comme « rester » et « ici ». Le partenaire est encore en apprentissage de LSF (vocabulaire).</p> <p>L’expression corporelle liée à l’usage de la langue des signes est peu visible.</p>
	<p>CONNAISSANCE DE L’HISTOIRE DE VIE DE FRANCIS</p>	<p>Le partenaire reconnaît le signe de son ancien éducateur référent. Il connaît son parcours avant d’arriver au Centre des Marmettes, mais il lui manque des informations précises quant à la relation avec cet éducateur : quelles activités faisaient-ils ensemble ? Le quotidien au foyer ?</p> <p><i>Remarque : Cet aspect mériterait plus d’approfondissement (demande d’informations à l’institution en question)</i></p>
<p>DIMENSION NARRATIVE</p>	<p>Dans cette scène, la dimension narrative n’est pas introduite, donc pas observable.</p>	
<p>CONSTRUCTION DU SENS</p>	<p>DISCOURS IMPÉRATIF (TRANSMETTRE UNE INFORMATION) / DISCOURS DÉCLARATIF (COMMUNIQUER À PROPOS DE QUELQUE CHOSE)</p>	<p>Sur l’ensemble de la vidéo, les fonctions communicatives sont plutôt d’ordre impératives. Le partenaire transmet principalement des informations sans forcément formuler de requête. La fonction déclarative apparaît lorsque Francis signe au sujet de son ancien éducateur référent, mais elle se transforme en discours impératif dès que le partenaire lui répond par la négative. Le dialogue autour de ce thème n’est pas développé.</p>

		<i>Remarque : Le thème amené par Francis est une opportunité intéressante à saisir pour communiquer à propos de ce sujet (discours déclaratif) et instaurer la dimension narrative puis le dialogue.</i>
REMARQUES/AUTRES	Lors de l'épisode concernant son ancien éducateur référent, Francis change de posture. Il se redresse, regarde attentivement les signes de son partenaire et vient poser sa main en position d'écoute après qu'il lui ait confirmé « retour-ici-pas » de façon visuelle. Une fois sa main positionnée, le partenaire répète les mêmes signes, mais l'information passe par le sens du toucher en plus du visuel. Comme si Francis ressentait le besoin de recevoir cette confirmation par cette voie et que la LSF ne suffirait pas pour qu'il y croit.	

ANNEXE 2

VIDÉO N°2 : FAIT QUOI À L'ACTIVITÉ « ACCOMPAGNEMENT DÉCOUVERTE » ?

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE	<p>L'accueil, filmé par une collègue, se déroule dans la chambre de Francis, à son bureau. Le partenaire de communication (moi-même) et Francis sont les principaux acteurs. La personne qui filme est présente mais n'interagit pas avec Francis. Elle observe et peut aider, par ses hypothèses, à la compréhension des expressions de Francis, si le partenaire se trouve en difficulté.</p> <p>Dans cet extrait, il s'agit, comme dans la vidéo 1, d'une séquence se rapportant au classeur du planning hebdomadaire. Cette fois, il est question du programme du jeudi, dont l'activité « accompagnement découverte », lié au Centre de Jour. Francis y participe toujours avec la même personne (éducateur du Centre de Jour affilié à cette tâche), en séance individuelle, fixée le jeudi matin. Lors de ce passage, je lui demande ce qu'il fait dans cette activité, en pointant le pictogramme qui correspond à l'accompagnant et en le nommant, puis en pointant Francis et en demandant « quoi ».</p> <p>La vidéo commence par une confirmation de l'activité « sortie » à laquelle le partenaire ajoute « où ? » signé tactilement. Il répond en signant « midi ». Au moment où le partenaire répète « midi », la main de Francis se dirige vers celle du partenaire et mais revient directement vers lui pour signer à son tour « café ». Le partenaire confirme par le mouvement de la tête (oui) et répète « midi-café-toi (en pointant Francis) -café-oui ». La main de Francis se dirige vers le pictogramme « sortie » mais il attend que le partenaire finisse de signer avant de le pointer et de signer « sortie ». Il regarde son partenaire. Ce dernier répète le signe « sortie » visuellement, prend sa main et le répète encore une fois tactilement. Il répète encore une fois « sortie » en ajoutant « Marmettes » et répète une dernière fois tactilement « sortie-oui ». L'autre main de Francis se trouve sur la page du classeur, prêt à la tourner. Le partenaire continue en pointant le pictogramme de l'éducateur avec lequel il fait l'activité « accompagnement découverte », puis signe son nom, pointe Francis en oralisant « toi » et en signant « quoi ? ». Francis signe le nom de l'éducateur et le partenaire répète en acquiesçant de la tête et en signant « oui ». Francis pointe le pictogramme « lessive » en signant le mot. Le partenaire répète « lessive », pointe à son tour le pictogramme et répète « lessive-oui » avec le mouvement affirmatif de la tête. La personne qui filme émet l'hypothèse que l'éducateur de « l'accompagnement découverte » l'accompagne peut-être à la lessive. Le partenaire lui prend la main et signe tactilement le nom de l'éducateur, pointe Francis en oralisant « toi », pointe le pictogramme « lessive », signe ce mot, pointe Francis à nouveau, signe encore le nom de l'éducateur et signe encore « lessive-oui ? -quoi ». Francis lâche la main de son partenaire, pointe le pictogramme « lessive », signe ce mot que le partenaire répète en ajoutant « qui ? ». Il répond par le nom de la monitrice de l'atelier buanderie. Le partenaire répète le nom de la monitrice en acquiesçant de la tête. Francis dirige sa main vers celle de son partenaire (en position d'écoute). Le partenaire positionne sa main en-dessous pour signer tactilement « oui-le nom de la monitrice-lessive-oui » et pointe ensuite le pictogramme de l'éducateur faisant l'activité « accompagnement découverte » et signe son nom, pointe Francis et signe « quoi ? ». Il lâche sa main, signe en premier « accueil » (signe incomplet), puis « ordinateur ». Le partenaire répète en</p>
-----------------------------------	--

	<p>acquiesçant de la tête et en oralisant « ah oui d'accord » et en ajoutant « ok » en signe. Le partenaire prend la main de Francis et lui signe « oui » et « bien ». Francis et son partenaire s'immobilisent pendant une fraction de secondes, toujours avec la main de Francis sur celle de son partenaire. Le partenaire reprend en signant « ordinateur-le nom de l'éducateur-pointe Francis en oralisant « toi » et ajoute « voir-photos ». Le partenaire s'arrête, Francis lâche sa main, puis pointe à nouveau le pictogramme de l'éducateur et signe son nom. Le partenaire confirme « oui » en ajoutant le nom de l'éducateur, puis s'arrête. Expiration de Francis. Francis pointe le pictogramme de « lessive » et signe ce mot. Le partenaire signe « après-lessive », en acquiesçant de la tête, puis continue avec le signe de la monitrice et le signe « lessive », en terminant par « oui ». Francis regarde attentivement le partenaire. Ce dernier répète encore une fois « oui ». Francis continue en signant près de sa bouche, main serrée, les doigts qui font un mouvement de haut en bas et inversement. Il continue en faisant le mouvement en avant en arrière en direction de sa bouche. Ces gestes semblent hésitants et incomplets. Puis il signe « midi », que le partenaire répète. Francis signe à son tour « manger », que le partenaire répète en y ajoutant « oui ». Le partenaire continue en signant visuellement « manger-fini-pointe Francis en oralisant « toi » -quoi ? ». Francis signe « café », que le partenaire répète en ajoutant « oui ». Francis pointe le pictogramme « sortie ». Le partenaire signe « après-sortie-oui ». Francis est prêt à tourner la page de son classeur mais il s'arrête et signe « douche », que le partenaire confirme en répétant « douche » et en signant « oui ». Francis ajoute le pictogramme correspondant sur la page puis passe au jour suivant.</p>	
<p>DÉROULEMENT DE L'INTERACTION SOCIALE</p>	<p>ACCORDAGE ET CO-RÉGULATION</p>	<p>Dans cette séquence, le partenaire s'accorde aux signaux et aux initiatives de Francis. On peut percevoir une co-régulation de leurs actions. Les deux partenaires s'ajustent aux actions de l'autre. Le partenaire imite les gestes de Francis, l'interaction est maintenue et Francis est actif durant tout l'échange.</p>
	<p>RÉCIPROCITÉ (ÉCHANGE MUTUEL)</p>	<p>On perçoit dans cette vidéo un échange mutuel. Le partenaire est attentif aux signes de Francis, lui laisse le temps nécessaire pour traiter l'information et pour répondre à son tour. La question ouverte « fait quoi » permet à Francis d'être dans la discussion et le guide dans le thème abordé. Ici, la notion de réciprocité est pleinement observable.</p>
	<p>TOURS DE RÔLE</p>	<p>Les tours de parole sont bien structurés entre les deux partenaires. Garder ou prendre son tour se manifeste, ici, par le début d'une action (quand Francis ou le partenaire pointe le pictogramme par exemple). Le changement de position des mains et l'immobilisation marquent le changement des tours de rôle. L'immobilisation peut aussi être dans certains passages des moments de réflexion pour Francis.</p>

	<p>ATTENTION MUTUELLE/ATTENTION CONJOINTE</p>	<p><u>L'attention mutuelle</u> est évidente par la disponibilité que s'accorde chacun. Le partenaire rejoint Francis dans ses mouvements, imite et valide ses actions. Francis est attentif et s'exprime à son tour. Les signes exprimés tactilement permettent de maintenir l'attention de Francis.</p> <p>Ici <u>l'attention conjointe</u> est portée sur les pictogrammes qui sont pointés soit par Francis soit par le partenaire. Chacun rejoint l'autre, là où son attention est dirigée.</p>
	<p>RYTHME/TEMPO</p>	<p>Le partenaire adapte tout au long de la séquence son rythme et son tempo. Les signes sont répétés à la même vitesse que ceux produits par Francis.</p> <p>Une grande expiration est perçue suite à l'épisode où Francis signe « ordinateur » ; plus précisément, lorsque le partenaire lui confirme, une dernière fois « oui » en ajoutant le nom de l'éducateur. Cette expiration se fait avant de passer à l'autre thème lorsqu'il signe « midi ». Quel état émotionnel cette respiration peut-elle représenter ? Satisfaction et fin de l'échange concernant l'activité découverte ?</p>
	<p>NOUVEAUTÉ (NOUVELLE INITIATIVE)</p>	<p>Aucune stimulation extérieure ne vient influencer le cours de l'interaction.</p>
	<p>ÉMERGENCE DES TCEs + SIGNIFICATIONS MENTALES/EXPRESSIONS/SENS PARTAGÉ</p>	<p>L'émergence des TCEs n'est pas observable dans cette séquence.</p> <p>Significations mentales-expressions : Le partenaire tente d'interpréter ce que sa collègue s'est représentée concernant l'accompagnement à la lessive avec l'éducateur. La confirmation de Francis est qu'il participe à la lessive avec la monitrice d'atelier. Les deux parviennent au final à un sens partagé : la personne qui filme se représente ce que Francis exprime, le partenaire tente de l'interpréter puis, par la négociation, confirme ou non, réciproquement, cette interprétation :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le partenaire interprète que l'éducateur l'accompagne à la lessive 2. Le partenaire pose la question à Francis (voir les détails dans la description de la séance) qui répond le nom de la monitrice. Le partenaire demande « quoi » avec l'éducateur et Francis répond « ordinateur ». (Négociation) 3. Le partenaire demande confirmation auprès de Francis par la répétition des signes (« éducateur-ordinateur » et « monitrice-lessive »).

	<p>ENGAGEMENT AFFECTIF/RÉGULATION ÉMOTIONNELLE</p>	<p>On observe principalement le moment de l'expiration : à la fin de l'épisode « accompagnement découverte » et avant le début d'un autre sujet « midi » qui correspond à la suite de planning de la journée. Est-ce une manière de réguler ses émotions ? Est-ce une manière de signifier la fin de la discussion par rapport à l'activité découverte (satisfaction) ? Ou est-ce une façon de signifier qu'il veut continuer le planning et qu'il en a assez d'échanger sur ce thème (ennui) ?</p>
<p>RÔLE DU PARTENAIRE DE COMMUNICATION</p>	<p>AJUSTEMENT AUX MODALITÉS SENSORIELLES</p>	<p>Le partenaire s'adapte aux modalités sensorielles de Francis. Il permute entre la LSF et la LST, selon les attitudes de Francis. Il tient compte de sa vision et du sens tactile, sollicité par Francis.</p>
	<p>RECONNAISSANCE DES EXPRESSIONS (FORME ET ESPACE)</p>	<p>La majorité des expressions de Francis sont lues dans l'espace et leurs formes par le partenaire.</p> <p>Le signe « manger » n'est pas perçu tout de suite par le partenaire : les signes du début, « près de sa bouche, main serrée, les doigts qui font un mouvement de haut en bas et inversement, puis le « mouvement en avant en arrière en direction de sa bouche ». Il s'en suit le signe « midi » et le signe précis « manger ». Le signe « manger » permet au partenaire de reconnaître son expression.</p>
	<p>ADAPTATION DES MOYENS INDIVIDUELS DE L'USAGER DANS L'UTILISATION DE LA LANGUE</p>	<p>La LSF est adaptée à la LST pour mieux retenir l'attention de Francis. Les deux moyens sont utilisés simultanément.</p>
	<p>COMPRÉHENSION DES EXPRESSIONS POLYSÉMIQUES</p>	<p>Pas observable dans cette séquence.</p>

	<p>INTRODUCTION DE NOUVEAUX THÈMES (SAISIR LES OPPORTUNITÉS QUI SE PRÉSENTENT, THÈME AMENÉ PAR FRANCIS OU UN TIERS, IMPRÉVUS)</p>	<p>Le partenaire tente d'enrichir le sujet qui se rapporte à l'activité découverte en signant « voir-photos ». La façon dont est amené la nouveauté ne semble pas retenir l'attention de Francis qui continue la suite de son planning (répétition de « lessive », « midi », « sortie »). Cette séquence (rituel du planning) laisse peu de place à des événements imprévus.</p>
	<p>UTILISATION D'UN STYLE NARRATIF ET MIMÉTIQUE</p>	<p>Dans cette séquence le partenaire n'intègre pas de récit à proprement dit. Il ajoute « voir-photos » pour débiter une histoire à propos de ce que pourrait faire Francis dans cette « activité découverte » à l'ordinateur. Mais l'intérêt de Francis va dans la poursuite du planning. Les expressions corporelles du partenaire sont lisibles, entre autres, quand il pose des questions (haussement des épaules, les yeux ronds, mouvement du corps en arrière), quand il acquiesce de la tête et quand il fait des « mimiques » au niveau du visage.</p>
	<p>NIVEAU DE LANGUE DES SIGNES</p>	<p>La syntaxe n'est pas toujours respectée dans les énoncés. Le partenaire comprend les signes (vocabulaire) faits par Francis. <i>Remarque : Enrichir le vocabulaire du partenaire faciliterait peut-être l'élaboration du récit.</i></p>
	<p>CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE DE VIE DE FRANCIS</p>	<p>Le partenaire connaît le programme de Francis mais ne s'est pas informé (lecture des observations) sur le contenu des séances. <i>Remarque : chercher cette information aiderait peut-être à enrichir et à ajouter des éléments sur ce sujet ; toujours dans l'idée de raconter une histoire autour de ce thème.</i></p>
<p>DIMENSION NARRATIVE</p>	<p>La structure narrative (montée d'excitation jusqu'à un sommet qu'on nomme « point culminant », suivi d'une chute soudaine (comme des vagues) n'est pas présente dans cette séquence. Cette dimension est absente.</p>	

CONSTRUCTION DU SENS	DISCOURS IMPÉRATIF (TRANSMETTRE UNE INFORMATION) / DISCOURS DÉCLARATIF (COMMUNIQUER À PROPOS DE QUELQUE CHOSE)	Le discours développé dans cette séquence est principalement d'ordre déclaratif. Les deux partenaires échangent à propos de quelque chose (fait quoi dans l'activité). Cependant, le discours impératif est présent lorsqu'il s'agit de confirmer le planning raconté par Francis. Ici, le dialogue est instauré.
REMARQUES/AUTRES	<p>Cette séquence manque d'expressions corporelles, de style narratif/mimétique, d'intensité émotionnelle de la part du partenaire, pour obtenir le partage des expressions et ensuite coconstruire le récit. Par exemple, lorsque Francis signe « sortie » il serait possible de rendre ce thème intéressant et plaisant en y donnant de l'intensité émotionnelle pour ensuite raconter une histoire.</p> <p>Est-ce le fait que cette séquence soit construite avec le classeur de planning, rempli durant plusieurs années de manière structurée et guidée par le professionnel ?</p>	

ANNEXE 3

<p>VIDÉO N°3 : FRANCIS REGARDE SON ALBUM PHOTOS PERSONNEL</p>	
<p>DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE</p>	<p>Pour cet accueil, la caméra est positionnée sur un support. Sont présents le partenaire (moi-même) et Francis. Il se déroule dans le bureau des éducateurs, car à ce moment-là, Francis n’a pas encore son propre bureau. De plus, il y a beaucoup de va-et-vient dans la cuisine, ce qui provoque des stimulations et des perturbations dans le déroulé de la séance.</p> <p>Dans cet extrait, Francis regarde son album photos personnel comprenant notamment les anciens éducateurs de l’institution où il résidait avant le Centre des Marmettes, sa maman et l’éducateur décédé d’un accident. Le planning de la semaine est terminé. Les deux partenaires sont assis côte à côte face à la caméra.</p> <p>Francis commence par tourner les pages et s’arrête sur une, regarde son partenaire et dès que ce dernier le regarde à son tour, il signe « éducateur » puis fait le mouvement « loin » avec son bras et sa main. Le partenaire répète « éducateur » et répète le geste loin (2x) (en ajoutant la voix) puis demande « fait quoi ? » (Le signe où les deux pouces se touchent, signe abstrait). Le partenaire revient sur la photo en pointant dessus, Francis signe « éducateur », le partenaire répète le signe, Francis refait le geste « loin » et le partenaire l’imite en ajoutant le signe « parti », suivi du geste « loin ». Francis se recentre sur l’album et tourne les pages. Il s’arrête à nouveau, pointe une photo et regarde le partenaire. Ce dernier lui demande « ça (en pointant la photo) - où ? ». Francis pointe à nouveau la photo, regarde attentivement son partenaire, refait le geste « loin » avec hésitation, puis le partenaire signe « quoi » en oralisant « je ne sais pas ». Francis répète le geste « loin ». Le partenaire répète le geste en ajoutant le signe « aussi » et reprend l’album en pointant la photo, et en demandant par LSF s’il s’agit d’un éducateur. Francis répond en faisant le geste « loin » que le partenaire répète simultanément en souriant. Francis sourit à son tour. Il fait un geste (main serrée en poing), en mouvement de retour vers lui, comme pour ouvrir une porte. Le partenaire signe « quoi » et « pas compris » (index et majeur écarté sous le menton). Ce dernier signe est une notion très abstraite. Francis fixe ce geste puis se repenche sur son album. Il pointe à nouveau une photo. Le partenaire pointe à son tour et signe « qui ? ». Francis pointe encore la photo et signe « éducateur » que le partenaire répète. Francis refait le geste « loin » que le partenaire imite. Le partenaire ajoute le signe « tous » avec le geste « loin ». Francis fixe le geste, tourne les pages en même temps puis s’arrête sur une autre photo, en signant le nom de l’éducateur décédé. Le partenaire acquiesce de la tête et répète le nom (2x). La deuxième fois en même temps que le nom est signé par le partenaire, Francis met sa tête en arrière, le menton vers l’avant, bouche fermée. (Hypothèse : il mime la « mort ») et signe « mort ». Il reste dans cette position quelques secondes. Le partenaire signe « mort ». Il s’immobilise les deux une fraction de seconde puis le partenaire imite l’action de Francis en demandant « quoi ? ». Francis reste dans cette position, puis se repenche sur son album, tourne les pages, s’arrête sur la photo de sa maman et signe « maman ». Le partenaire répète le signe « maman » en ajoutant « oui ». Francis signe « parti ». Le partenaire répète « parti » et ajoute « maison ». Francis regarde les signes que fait son partenaire. Le partenaire répète en pointant la photo « maman-maison ». Francis se penche sur l’album et tourne les pages.</p>

DÉROULEMENT DE L'INTERACTION SOCIALE	ACCORDAGE ET CO-RÉGULATION	Les processus d'accordage et de co-régulation sont visibles dans cette séquence. Le partenaire s'accorde aux signaux et aux initiatives de Francis et imite ces gestes. Les deux co-régulent leurs actions. L'interaction est maintenue.
	RÉCIPROCITÉ (ÉCHANGE MUTUEL)	On peut observer ici un échange mutuel entre les deux personnes. Le partenaire est attentif aux actions de Francis, lui laisse un temps de réflexion et de réaction pour répondre à son tour. Il manque la dimension créative.
	TOURS DE RÔLE	Les tours de rôle sont en majorité respectés. On peut observer de temps en temps un signe énoncé quand l'autre personne n'a pas terminé de s'exprimer : par exemple, lorsque Francis mime et que le partenaire est toujours en train de signer. L'immobilisation est un des aspects qui démontrent un changement dans les tours de parole.
	ATTENTION MUTUELLE/ATTENTION CONJOINTE	<u>L'attention mutuelle</u> est visible par la disponibilité que s'accordent chacun. Le partenaire rejoint Francis dans ses mouvements, imite et valide ses actions. Francis est attentif et s'exprime à son tour. <u>L'attention conjointe</u> est portée sur l'album photo et surtout sur les photos qu'il pointe. Chacun rejoint l'autre, là où son attention est dirigée.
	RYTHME/TEMPO	Le partenaire adapte son rythme tout au long de la séance. Le tempo paraît rapide lorsqu'il répète les signes « loin », « parti », ou encore « éducateur ». Francis expire profondément après avoir souri et juste avant de faire le geste qui ressemble à l'ouverture d'une porte. Cela reflète-t-il un état de bien-être ? Est-ce un moyen de réguler ses émotions ?

	NOUVEAUTÉ (NOUVELLE INITIATIVE)	Aucune nouveauté ou stimulation extérieur n'intervient dans cette séquence.
	ÉMERGENCE DES TCES + SIGNIFICATIONS MENTALES/EXPRESSIONS/SENS PARTAGÉ	<p>À travers le mime dont l'hypothèse est qu'il exprime par son corps la « mort », on peut poser l'idée qu'il s'agit de l'émergence d'une trace corporelle et émotionnelle. En signant « mort » en même temps, le partenaire interprète le mime comme la manière de Francis à exprimer ce qui est arrivé à l'éducateur décédé.</p> <p>La signification de son expression corporelle et du signe « mort » semblent partagés par Francis et son partenaire. Francis stoppe la discussion en se penchant à nouveau sur son album. Est-ce que cela signifie réellement que pour lui le sens de ce qu'il exprime est partagé avec son partenaire ?</p>
	ENGAGEMENT AFFECTIF/RÉGULATION ÉMOTIONNELLE	<p>On observe un partage d'émotion lorsque les deux partenaires se mettent à sourire. Le partenaire initie puis Francis suit en souriant à son tour.</p> <p>Expiration de Francis après avoir souri et avant d'initier un nouveau signe. Est-ce un moyen de réguler ses émotions ? Un état de bien-être ?</p>
RÔLE DU PARTENAIRE DE COMMUNICATION	AJUSTEMENT AUX MODALITÉS SENSORIELLES	Dans cette séquence, la LST n'apparaît pas. C'est la LSF et le mime qui prédominent. Francis ne dirige pas non plus sa main en position d'écoute. Le partenaire s'ajuste à sa vision uniquement.
	RECONNAISSANCE DES EXPRESSIONS (FORME ET ESPACE)	<p>Le partenaire n'arrive pas à reconnaître le geste de Francis « main serrée, comme le poing, le pouce légèrement relevé », et qui fait le mouvement d'arrière vers lui (comme si on ouvre une porte).</p> <p>Il émet l'hypothèse du mime qui voudrait signifier la « mort ». Les autres expressions sont reconnues.</p>

	<p>ADAPTATION DES MOYENS INDIVIDUELS DE L'USAGER DANS L'UTILISATION DE LA LANGUE</p>	<p>Dans cette séquence aucune adaptation est faite. La LSF est utilisée.</p>
	<p>COMPRÉHENSION DES EXPRESSIONS POLYSÉMIQUES</p>	<p>Les signes exprimés par Francis ne semblent pas avoir de double sens. Cependant, le geste de Francis « main serrée, comme le poing, le pouce légèrement relevé », et qui fait le mouvement d'arrière vers lui (comme si on ouvre une porte) n'est pas compris par le partenaire et pourrait avoir plusieurs sens. Cette hypothèse n'est pas vérifiée ici.</p>
	<p>INTRODUCTION DE NOUVEAUX THÈMES (SAISIR LES OPPORTUNITÉS QUI SE PRÉSENTENT, THÈME AMENÉ PAR FRANCIS OU UN TIERS, IMPRÉVUS)</p>	<p>Le partenaire n'introduit pas de nouveaux thèmes dans cette séquence. Francis, de son côté, propose différents sujets de discussion par le pointage des différentes photos (chacune a sa propre histoire). Les occasions offertes sont nombreuses, mais le partenaire n'approfondit pas les thèmes, en essayant d'interpréter ses gestes ou ses mouvements. Est-ce un manque de connaissance par rapport à son histoire de vie ?</p>
	<p>UTILISATION D'UN STYLE NARRATIF ET MIMÉTIQUE</p>	<p>Le partenaire n'utilise pas le récit dans cet extrait. On distingue seulement le mime produit par Francis que le partenaire répète à son tour.</p>
	<p>NIVEAU DE LANGUE DES SIGNES</p>	<p>Le partenaire est en cours d'apprentissage de la LSF. Les signes appris (concrets et abstraits) sont reproduits dans cette séquence comme « parti », « pas compris », « loin ». Lorsque le partenaire signe « pas compris », Francis le fixe sans bouger ou répéter le signe. Puis il continue de regarder son album. Est-ce une indication qu'il n'a pas compris ce signe ?</p>

	<p>CONNAISSANCE DE L'HISTOIRE DE VIE DE FRANCIS</p>	<p>Dans cette séquence, plusieurs éléments de son histoire sont mis en évidence : les éducateurs qui l'ont accompagné dans l'institution précédent les Marmettes, l'éducateur décédé et sa maman.</p> <p>Le partenaire a connaissance de ce qui est arrivé à l'éducateur décédé, mais n'a que peu d'informations sur la relation entre Francis et lui (lien, activités, suivi quotidien...). Les éducateurs qui sont pointés sur les autres photos ne sont pas connus du partenaire, ni leur fonction exacte, ni le lien ou l'accompagnement auprès de Francis. Concernant sa maman, le partenaire connaît le parcours familial de Francis selon les données des rapports écrits au Centre. L'entretien avec sa mère a été organisé un mois après cette séquence.</p>
<p>DIMENSION NARRATIVE</p>	<p>La dimension narrative n'apparaît pas dans cet extrait. Le partenaire met peu d'intensité émotionnelle pour faire émerger les émotions de Francis. On observe l'épisode du sourire uniquement.</p>	
<p>CONSTRUCTION DU SENS</p>	<p>DISCOURS IMPÉRATIF (TRANSMETTRE UNE INFORMATION) / DISCOURS DÉCLARATIF (COMMUNIQUER À PROPOS DE QUELQUE CHOSE)</p>	<p>La communication développée a une fonction déclarative. Francis initie la discussion à propos des photos qu'il montre au partenaire. Ils échangent autour des différentes personnes qu'il pointe.</p>
<p>REMARQUES/AUTRES</p>	<p>Cette séquence a été filmée en mars 2015. Le partenaire n'a pas encore tous les apports théoriques dispensés lors de la formation continue « communication et surdicécité congénitale » effectuée en novembre 2015.</p>	

ANNEXE 4

VIDÉO N°4 : LA PHOTO DU PAPA ET LE MIXEUR : QUEL LIEN ?

<p>DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE</p>	<p>Cet extrait, filmé par une collègue se déroule dans la cuisine. La personne qui filme est donc présente mais n’interagit pas avec Francis. Elle observe et peut aider, par ses hypothèses, à la compréhension des expressions de Francis, si le partenaire se trouve en difficulté. Une autre personne apparaît, une fois en arrière-plan, car elle prépare la pause du matin avec une résidante. Sont présents dans l’interaction, le partenaire de communication (moi-même) et Francis.</p> <p>Précision : avant le début de cette séquence, Francis va chercher la photo de son papa, la montre à son partenaire, commence à signer, puis se dirige à la cuisine. À ce moment-là, le planning de la semaine est terminé. La séquence du film débute lorsque les deux partenaires sont debout, l’un en face de l’autre.</p> <p>Francis initie en signant « construire » avec, dans sa main droite, la photo de son papa. Le partenaire acquiesce de la tête, lui prend la main et signe tactilement « papa » en pointant Francis, puis répète une fois « papa ». Francis lâche la main et signe encore « construire ». Le partenaire répète « construire » en acquiesçant de la tête. On observe, une fraction de seconde, un arrêt des deux partenaires. Francis reprend son tour en signant « mixer » que le partenaire répète. Les deux personnes font le signe en même temps. Le partenaire signe « après-quoi ? ». Francis a toujours la photo de son papa dans sa main droite. Il signe « demain » et le partenaire répond « demain-quoi ? ». Francis répond en signant « lait », toujours avec la photo de son papa dans la main. Le partenaire ne comprend pas son signe et lui répond « quoi ? ». Le partenaire refait le signe « lait », toujours sans en comprendre le sens. Francis répète également. Le partenaire demande encore « quoi ? ». Francis pose la photo et recommence le signe « lait », que le partenaire répète en même temps (qu’il n’a toujours pas compris). Francis fait un geste : il pose son index sur sa joue gauche, mouvement vers le bas. Le partenaire répète le geste et signe « quoi ? ». Il n’a pas compris non plus ce signe. À ce moment-là il y a un passage derrière la caméra d’une collègue avec une autre résidante qui attire l’attention de Francis : il tourne la tête et les regarde, puis revient à nouveau vers son partenaire. Il refait le geste du doigt sur sa joue suivi du signe « lait ». Le partenaire répète les deux signes, toujours sans comprendre ce qu’il veut exprimer. Francis fait un nouveau geste : main fermée, l’index plié (à la manière d’un crochet) avec un mouvement dans sa direction, comme pour ouvrir une porte. Le partenaire répète le geste et signe « quoi ? », car il n’a pas compris. Francis lui prend le bras et l’emmène devant le frigo (placé à côté d’eux). Il l’ouvre, le partenaire lui demande « quoi ? » et Francis le regarde (sa main est posée sur celle du partenaire). Le partenaire reprend en pointant Francis (= toi) et en signant « papa-quoi ? » (LSF). Il commence le signe « construire » mais le partenaire, simultanément signe « lait » que Francis imite. Le partenaire demande « quoi ? ». Il y a eu un moment d’hésitation de la part de Francis quand il a commencé à signer « construire » et que le partenaire de son côté à signer « lait ». Il a stoppé son signe « construire » pour imiter le signe de son partenaire « lait ». Francis continue à signer « lait » et le partenaire l’imite.</p>
--	---

	<p>Francis lui montre le litre de lait rangé dans la porte du frigo. Le partenaire fait un grand « ha », en répétant le signe et oralisant « du lait ». Il prend la main de Francis et lui demande « quoi ? -lait-quoi ? ». Francis répète « lait », le partenaire le suit en répétant le signe puis ajoute « oui-quoi ? ». Francis prend le plat dans lequel il a mixé, auparavant, des graines de lupin (sorte de légumineuses que Francis apprécie manger) avec son partenaire (cette séquence n'apparaît pas, car la vidéo aurait été trop longue) et le pose sur le plan de travail. Le partenaire comprend en faisant encore un « ha » et en signant « continuer ». Le partenaire interprète que Francis veut continuer la préparation en ajoutant du lait. Le partenaire lui prend la main pour signer tactilement, pointe le plat (en oralisant « ça ») et signe « mixer-oui-après-lait-ajouter ». Francis répète le signer « verser » que le partenaire imite en ajoutant « oui ».</p> <p><i>Séquence non présente : Le lait est ajouté, Francis mixe pendant plusieurs minutes. Beaucoup d'éclaboussures. Le partenaire le laisse gérer sa préparation pour observer comment il s'y prend et ce qu'il aimerait préparer au final.</i></p> <p>Une fois le mélange terminé, la séquence reprend. Le partenaire demande (tactilement) « maintenant-quoi ? » en montrant le plat et en oralisant « avec ça ». Francis signe « tartine » qui n'est pas compris tout de suite par le partenaire, mais qui répète tout de même le signe. La personne qui filme suggère le mot « tartine » au partenaire. Ce dernier prend la main de Francis, lui signe « tartine », prend la photo de son père et lui signe « quoi ? ». Il répond par le signe « construire ». Le partenaire pose la photo et répète en ajoutant « quoi ? ». Francis signe « mixer ». Le partenaire répète « mixer » puis ajoute le signe « aussi » (en oralisant « pareil »). Il prend la main de Francis et signe en pointant la photo du papa « papa-mixer-construire ». Le partenaire interprète que son papa mélange le ciment et construit des murs (son père est maçon de métier). Puis le partenaire continue en signant : « toi (en pointant du doigt Francis) -mixer-pointe le plat de lupin mixé-tartine » et termine par « quoi ? ». Francis répète « tartine » puis mange une graine et se penche vers le plat pour le prendre.</p>	
<p>DÉROULEMENT DE L'INTERACTION SOCIALE</p>	<p>ACCORDAGE ET CO-RÉGULATION</p>	<p>Dans cette séquence les processus d'accordage et de co-régulation sont visibles. Le partenaire s'accorde aux signaux et aux initiatives de Francis et imite ces gestes. De son côté, Francis est actif tout au long de l'interaction et répète les gestes du partenaire. Les deux personnes co-régulent leurs actions par rapport à l'autre.</p>
	<p>RÉCIPROCITÉ (ÉCHANGE MUTUEL)</p>	<p>On observe dans cet extrait, un échange mutuel entre les deux partenaires. Le partenaire est attentif aux actions de Francis et lui laisse le temps nécessaire pour répondre. Les questions ouvertes de type « quoi ? » incite Francis à prendre part à la discussion et à répondre par plusieurs signes.</p>

	TOURS DE RÔLE	Les tours de parole sont dans cette séquence respectés. Les signaux qui correspondent au fait de garder son tour (début d'une action, mouvement) et de donner son tour (immobilisation et changement de position des mains) sont bien visibles.
	ATTENTION MUTUELLE/ATTENTION CONJOINTE	<p><u>L'attention mutuelle</u> est visible par la disponibilité que s'accorde chacun. Le partenaire rejoint Francis dans ses mouvements, imite et valide ses actions et réciproquement. Francis est attentif : il s'exprime et insiste jusqu'à ce que son partenaire ait compris le signe « lait ».</p> <p><u>L'attention conjointe</u> se porte au départ sur la photo du papa de Francis puis se déplace sur le lait que le partenaire suit jusqu'à ce que le mot soit décodé. Puis, l'attention se dirige vers le plat contenant le mélange de graines de lupin. Le partenaire suit Francis et le rejoint là où son attention est dirigée : vers le lait, le plat de lupin et la photo du papa.</p>
	RYTHME/TEMPO	Le partenaire adapte son rythme et son tempo aux signes de Francis tout au long de la séquence.
	NOUVEAUTÉ (NOUVELLE INITIATIVE)	Le passage de l'éducatrice avec la résidente, à l'arrière de la caméra, a provoqué une stimulation dans l'interaction : Francis s'est tourné pour les regarder et cela a coupé une fraction de seconde le cours de l'interaction. Cependant, cette action inattendue n'a pas eu d'influence sur la suite de l'échange.

	<p>ÉMERGENCE DES TCEs + SIGNIFICATIONS MENTALES/EXPRESSIONS/SENS PARTAGÉ</p>	<p><u>Émergence des TCEs</u> : en corrélant la photo du papa de Francis avec le signe « mixer », le signe « construire » ainsi que l’action de préparer le mélange des graines de lupin, on peut émettre l’hypothèse qu’il y a là, une émergence des traces corporelles et émotionnelles chez Francis. A-t-il vu son père travailler, c’est-à-dire remuer du ciment avec le mélangeur ou poser des briques pour construire un mur ? Ou est-ce que le matin, quand il était encore à la maison, il préparait de la pâte de lupin à tartiner ? À la fin de la séquence, le partenaire interprète et signe à Francis qu’il fait comme son papa, c’est-à-dire mélanger avec un mixeur ; pour Francis il s’agit de préparer son déjeuner et pour son papa de construire un mur.</p> <p><u>Significations mentales/expressions/sens partagé</u> : le partenaire tente de se représenter ce que Francis a exprimé durant la séquence (et aussi dans les séquences non retenues), puis l’interprète et finalement tente de négocier pour confirmer ou non son hypothèse. Une fois que le partenaire signe à Francis ce qu’il pense avoir compris (que Francis fait comme son papa, soit, mixer quelque chose), Francis répète le dernier signe « tartine » puis se tourne et continue en prenant le plat de lupin. On peut interpréter ce dernier signe comme une confirmation de la part de Francis ; ce qui voudrait dire que les deux partenaires se trouvent dans un sens partagé.</p>
	<p>ENGAGEMENT AFFECTIF/RÉGULATION ÉMOTIONNELLE</p>	<p>Il est difficile de percevoir les émotions de Francis dans cette séquence. Il semble statique dans ses expressions corporelles. L’expression de son visage reste la même durant toute la séquence ; aucune variation n’est observée.</p>
<p>RÔLE DU PARTENAIRE DE COMMUNICATION</p>	<p>AJUSTEMENT AUX MODALITÉS SENSORIELLES</p>	<p>Le partenaire s’adapte aux gestes de Francis et introduit la LST dans les échanges, afin de maintenir son attention.</p>

	<p>RECONNAISSANCE DES EXPRESSIONS (FORME ET ESPACE)</p>	<p>Dans cette séquence, le partenaire ne reconnaît pas le signe « lait », bien qu’il le connaisse. Francis va finalement lui montrer le litre de lait pour que le partenaire puisse comprendre sa signification.</p> <p>Le geste de l’index sur la joue avec un mouvement vers la bas n’est pas reconnu par le partenaire. En visionnant la vidéo, je dirais qu’il s’agit du signe « crème ». Peut-être essaie-t-il un autre signe qui veut dire un peu près la même chose, car le partenaire ne comprend pas « lait » ?</p> <p>Le dernier geste « main fermée, l’index plié (à la manière d’un crochet) avec un mouvement dans sa direction, comme pour ouvrir une porte » n’est pas reconnu par le partenaire. Dans la séquence, le partenaire n’a pas compris le signe dans sa forme et son espace. Je pense, en visionnant la vidéo, qu’il s’agit, soit d’« ouvrir » soit « frigo » ou encore les deux « ouvrir frigo ». Juste après avoir fait ce geste, il prend la main du partenaire et va en direction du frigo et l’ouvre.</p> <p>En résumé, dans cette séquence, trois expressions ne sont pas reconnues par le partenaire.</p> <p><i>Remarque : Le déroulement de l’interaction a-t-il été influencé par ces différentes incompréhensions ? Le flux de l’interaction n’est pas interrompu mais, est-ce que la suite aurait-elle été différente, si le partenaire avait reconnu toutes ces expressions ?</i></p>
	<p>ADAPTATION DES MOYENS INDIVIDUELS DE L’USAGER DANS L’UTILISATION DE LA LANGUE</p>	<p>Ici, la LSF est adaptée à la LST afin de maintenir l’attention de Francis. Les deux moyens sont utilisés, avec néanmoins une prédominance pour la langue des signes tactiles.</p>
	<p>COMPRÉHENSION DES EXPRESSIONS POLYSÉMIQUES</p>	<p>Pas observable dans cette séquence.</p>

	<p>INTRODUCTION DE NOUVEAUX THÈMES (SAISIR LES OPPORTUNITÉS QUI SE PRÉSENTENT, THÈME AMENÉ PAR FRANCIS OU UN TIERS, IMPRÉVUS)</p>	<p>Avant cette séquence, Francis commence par aller chercher la photo de son père. Il signe ensuite « construire » et « mixer » en pointant sur le mur qui se trouve à l’arrière-plan de la photo. Puis, il va en direction de la cuisine et signe « mixer ». Le partenaire le suit dans ses initiatives et ses mouvements. Il montre l’armoire où se trouve le mixeur, ouvre ensuite le frigo puis prend le bocal des graines de lupin. Un nouveau thème est amené par Francis qui est de mixer les graines de lupin. Le partenaire ne fait pas encore de lien direct avec la photo de son papa. Pour comprendre le thème du début, soit son papa et le mixeur et le lien possible entre les deux, le partenaire suit Francis et le laisse guider la majeure partie de la séquence. La séquence sélectionnée se présente donc à la suite de la première partie qui contient les graines de lupin mixées.</p> <p>Ici, le partenaire saisit le thème qu’amène Francis (les graines de lupin et le mixeur) et relâche son contrôle sur le déroulement de l’interaction. Il lui permet d’expérimenter pour ensuite essayer de comprendre le sens et le lien des thèmes initiés par Francis.</p>
	<p>UTILISATION D’UN STYLE NARRATIF ET MIMÉTIQUE</p>	<p>Le partenaire n’utilise pas le récit dans cette séquence et l’expression corporelle est peu visible. Seul, les expressions du visage du partenaire varient s’il s’agit d’un questionnement ou d’une réponse par exemple.</p>
	<p>NIVEAU DE LANGUE DES SIGNES</p>	<p>Le partenaire a amélioré son niveau de la langue des signes, mais il manque tout de même encore du vocabulaire et de la fluidité dans l’utilisation de langue.</p> <p>L’expression corporelle liée à l’usage de la langue des signes est visible sur le visage et le haut du corps. À mon sens, cet aspect reste encore peu développé.</p>
	<p>CONNAISSANCE DE L’HISTOIRE DE VIE DE FRANCIS</p>	<p>Le partenaire connaît l’histoire de Francis par rapport à son père. Dans cette séquence, Francis semble faire allusion au métier de son papa c’est-à-dire, maçon. Sur la photo, on peut voir ses outils à côté de lui.</p> <p>Francis a également déjà préparé de la pâte à tartiner de lupin avec l’éducateur en charge de l’accompagnement découverte. Ce n’est donc pas la première fois qu’il fait cette préparation.</p>

<p>DIMENSION NARRATIVE</p>	<p>La structure narrative (montée d'excitation jusqu'à un sommet qu'on nomme « point culminant », puis chute soudaine) n'est pas observable dans cette séquence. Cependant, Francis commence par raconter une histoire autour de la photo de son père, puis continue avec l'expérience pratique de la préparation culinaire. Le partenaire le rejoint dans son expérience et maintient l'attention de Francis durant toute la séquence. Par contre, le partenaire met peu, voire pas d'intensité émotionnelle pour faire émerger les expressions corporelles et émotionnelles de Francis. À la fin de la séquence, le lien entre la photo et l'utilisation du mixeur est signifié par le partenaire. Toutefois, raconter une histoire autour de cet évènement n'est pas instauré.</p> <p><i>Remarque : il serait intéressant de reprendre cet évènement pour essayer d'y instaurer la dimension narrative (récit).</i></p>	
<p>CONSTRUCTION DU SENS</p>	<p>DISCOURS IMPÉRATIF (TRANSMETTRE UNE INFORMATION) / DISCOURS DÉCLARATIF (COMMUNIQUER À PROPOS DE QUELQUE CHOSE)</p>	<p>Au début de cette séquence, nous sommes clairement dans un discours de type déclaratif. Francis communique à propos de quelque chose.</p> <p>À la fin, on peut se poser la question si l'intention de Francis n'était pas de préparer cette pâte à tartiner. Du coup, on pourrait se trouver dans une fonction impérative, c'est-à-dire dans la formulation d'une requête.</p>
<p>REMARQUES/AUTRES</p>		

ANNEXE 5

 Filière Travail social
 Studiengang Soziale Arbeit

Sierre, le 29 septembre 2014

Formation pratique BAC 2013

Partie intégration *et travail de mémoire*

AUTORISATION DE L'INSTITUTION

L'étudiant.e est autorisé.e à se filmer dans le contexte d'une activité réalisée au cours de sa formation pratique.

La séquence filmée pourra être utilisée :

Une seule fois dans le contexte des cours analysés de l'activité dispensés au fil de la formation pratique.
 La séquence sera détruite par l'étudiant.e au terme de la présentation.

Mise à disposition de la Haute Ecole de Travail Social à des fins de formation, dans le cadre des cours
 « analyse de l'activité » de la formation des étudiant.e.s en travail social.

Nom de l'institution ou du service : *FRSA Centre des Hommettes*

Nom et Prénom du directeur : *Guy Truffer François*

Lieu, date et signature : *Arrey, le 24.11.14*

[Signature]


AUTORISATION DE L'ETUDIANT·E

L'étudiant·e..... Sylvie Bérard s'engage à respecter les choix de l'institution et de l'utilisateur.

Dans le cas où l'institution et l'utilisateur et son responsable légal sont d'accord, l'étudiant·e autorise la Haute Ecole Spécialisée en Travail Social à utiliser la séquence d'activité filmée pour la formation des travailleurs sociaux.

Lieu, date et signature : Monthey le 14 janvier 2015 S. Bérard

AUTORISATION DE L'USAGER ET/OU DE SON RESPONSABLE LEGAL

Nom et Prénom de l'utilisateur, de l'usagère :.....

Nom et Prénom de son responsable légal :

Autorise l'étudiant·e en formation pratique de la Haute Ecole Spécialisée en Travail Social, Madame/Monsieur Sylvie Bérard à réaliser un enregistrement vidéographique ou audio d'une séquence de travail l'impliquant personnellement dans une activité avec la personne mentionnée ci-dessus.

La séquence filmée pourra être utilisée :

- Une seule fois dans le contexte des retours à l'école en vue de l'analyse de l'activité, puis elle sera détruite par l'étudiant·e.
- Mise à disposition de la Haute Ecole de Travail Social à des fins de formation, dans le cadre des cours « analyse de l'activité » de la formation des étudiant·e·s en travail social.

Lieu, date et signature : Monthey, le 02.04.15

L'utilisateur et/ou son responsable légal.....



ANNEXE 6

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Ce document est destiné à l'usage de récolte de données pour les projets suivants :

« Formation pratique II et Travail de Bachelor »
 « Émergence de la communication en surdicécité congénitale »

Le (la) soussigné(e) :

- Certifie être informé(e) sur le déroulement et les objectifs du projet cité ci-dessus
- Est informé(e) du fait qu'il (elle) peut interrompre à tout instant sa participation à ce projet sans aucune conséquence négative pour lui (elle) même
- Accepte que les entretiens soient enregistrés, puis retranscrits anonymement dans un document
- Est informé(e) que les enregistrements seront détruits dès la fin du projet

Le (la) soussigné(e) accepte donc de participer à ce projet :

Date :

Signature :

La soussignée, Sylvie Bérard, étudiante en travail social à la HES-SO de Sierre, s'engage à :

- Respecter l'anonymat
- Utiliser les données exclusivement dans le cadre du projet
- Détruire les enregistrements dès la fin de l'étude

Date :

Signature :

CONTACT : Sylvie Bérard

Mail étudiant :

Mail professionnel :

Téléphone :