

Surdité, théorie de l'esprit et conversation

PAR MICHEL DELEAU

Comme toujours, les journées d'études Acfos font suite au colloque de l'année précédente. Ce dernier ayant été consacré à la scolarisation des enfants sourds, c'est tout naturellement que nous avons souhaité aborder les aspects plus pratiques de l'enseignement et de l'acquisition par les enfants sourds du français oral et écrit avec ces journées dont le thème était "Parler, lire et écrire... pas si simple pour un enfant sourd!" des 13 et 14 novembre dernier. Les conférences et les débats de ces deux jours seront progressivement publiés dans leur intégralité dans notre revue. Vous trouverez dans ce numéro les deux premières interventions de ces journées, à commencer par le brillant exposé du Pr Michel Deleau.

Ces journées d'études sont consacrées au langage, ou plutôt à ce que les enfants sourds doivent apprendre à faire avec le langage. Cette première journée est consacrée aux questions qui concernent les domaines du "parler", c'est-à-dire, tel que je l'aborderai ce matin, celui des échanges langagiers en situation, ce que j'appellerai le domaine des conversations dans la suite de mon exposé.

Il y a une particularité que je veux relever tout de suite : les enfants entendants n'apprennent pas d'abord à "parler" avant de se servir de ces connaissances pour "converser" ensuite, ils apprennent à parler en conversant, c'est-à-dire que leur acquisition de la langue maternelle est totalement imbriquée dans la pratique des échanges quotidiens avec les personnes de leur entourage (Bruner, 1983).

Quels sont donc les apprentissages que font les enfants (entendants) durant cette période ? Pour commencer cette journée, je voudrais faire un rappel de quelques connaissances nouvelles que nous devons aux deux dernières décennies de recherches en psychologie du développement et dans celui de la psycholinguistique développementale.

Je ferai donc d'abord un détour par les enfants entendants pour montrer la richesse des activités auxquelles ils participent dès la période "pré-verbale", je montrerai ensuite en quoi **la pratique des conversations implique une représentation des  tats mentaux** (en particulier des intentions et des croyances des interlocuteurs) et je terminerai en soulevant quelques implications éducatives et/ou pédagogiques concernant les enfants sourds.

Que faisons nous lorsque nous sommes engagés dans une conversation ?

Nous échangeons des énonciations avec notre interlocuteur et nous construisons avec lui un monde intersubjectif de significations. Exprimé comme ceci c'est sans doute bien abstrait, et je voudrais donner quelques illustrations de ces processus complexes.

Pourquoi parler **d'énonciation** ? (Deleau, 2007a).

Parce que "prendre la parole" est d'abord un acte qui est posé ici et maintenant. Ceci se "marque" dans ce qui est dit par l'utilisation de "Je" par exemple. "Je" n'a pas de r f rent en dehors de la situation où le locuteur lui-même l'utilise, "Je" n'est ni un nom propre, ni un nom commun, il a pour r f rent celui qui s'en empare (mais qui devient "Tu" lorsque l'interlocuteur s'adresse à lui). Les verbes "aller" et "venir" sont aussi un exemple de cet "ancrage" dans la situation où l'on parle, cette fois-ci, dans l'espace : "aller" implique de "quitter cet endroit" au contraire de "venir" qui implique que le locuteur est déjà là. Celui qui parle se situe dans le temps et dans l'espace. Certains disent qu'il marque ainsi sa perspective propre.

Prendre la parole est aussi un acte d'un point de vue plus général : par exemple, poser une question à quelqu'un c'est mettre l'interlocuteur en devoir de répondre. Ne pas répondre c'est quand même signifier quelque chose (il suffit d'une non réponse et d'un haussement d'épaule par exemple pour envenimer une situation...). Toutefois, on ne doit pas non plus répondre n'importe quoi, il existe des **règles tacites de la conversation** qui se manifestent à travers les multiples quiproquos ou malentendus dans la conversation. Soit par exemple

le dialogue suivant ouvert par une question adressée par un adulte à un enfant :

- *Qu'est-ce que tu as eu comme cadeaux pour Noël ?*
- *Réponse 1 : un cadeau.*
- *Réponse 2 : une maison de poupée.*

La poursuite du dialogue est très différente selon la réponse. La réponse 1 contraint à une interruption et à un retour en arrière, l'adulte poursuivra par exemple par :

- *Mais je sais, c'est ce que tu as eu que je te demande !¹*
Alors que la réponse 2 permet de poursuivre ainsi par exemple :

- *Est-ce que tes poupées sont contentes de leur nouvelle maison ?...*

...et de donner une suite à la conversation. Dans sa réponse, le locuteur "doit" tenir compte de ce que l'autre sait déjà (dans l'exemple : "je sais que tu as eu un cadeau") pour pouvoir apporter sa contribution à l'échange. Il faut non seulement dire quelque chose, mais faire avancer ce dont on parle.

Le locuteur doit faire attention à bien d'autres choses encore, par exemple surveiller que son interlocuteur et lui ont bien l'esprit focalisé sur la même chose. On a étudié ces phénomènes dans des situations comme la suivante. Un expérimentateur dialogue avec un enfant à partir d'un livre d'images. Sur une page de ce livre on voit une image avec un petit garçon et une petite fille dans un jardin. Le garçon arrose les fleurs et la fille cueille une rose. L'expérimentateur prononce alors la phrase suivante " ... et ici la fille arrose les fleurs ". Au même âge que précédemment les enfants relèvent le plus souvent cette distorsion et "corrigent" spontanément, employant même des formes particulières comme les "phrases clivées" ("les fleurs, c'est le garçon [qui les arrose]") qui ont justement pour effet de ramener au premier plan de l'attention conjointe ce qui fait l'objet du malentendu possible.

Comme dans l'exemple précédent du cadeau d'anniversaire, on a pu montrer que les enfants ont **dès l'âge de 4 ans les moyens de maîtriser ces savoir-faire inhérents à la communication** et qui mettent en œuvre une certaine **représentation des états mentaux d'autrui** (attention, intention, croyances) (Bernard et Deleau, 2007).

Mais la conversation demande encore bien d'autres choses : il faut pouvoir comprendre par exemple que parfois une question n'est surtout pas une question... et qu'y répondre comme si s'en était une serait d'une grande stupidité. J'en rappelle une illustration connue :

- *Seriez vous assez aimable pour me passer le sel ?*

Cette énonciation a bien la morphologie d'une question en français, toutefois on doit la comprendre comme une "demande polie". Si vous utilisez ce type de demande, c'est que vous n'êtes pas un familier de votre interlocuteur, ou que vous voulez marquer votre déférence. Si votre interlocuteur vous l'adresse et si vous y répondez naïvement par "oui" ou par "non" sans rien faire, il se peut que vous soyez considéré par lui comme un idiot linguistique...

Les énonciations sont donc aussi une composante essentielle des "actes de langage" : les requêtes (directifs), les affirmations (assertifs), les serments ou les promesses (promissifs) (cf Bernicot, 1992) qui impliquent une analyse du contexte social dans lequel l'énonciation est proférée (on n'adresse pas un ordre à un supérieur, on ne promet pas... la lune par exemple).

Pour une présentation de l'ensemble du domaine de ce que l'on fait en parlant (la **pragmatique langagière**), on pourra se reporter à Dardier, 2004 et pour les aspects de bilan à Pierard, 2005.

Une dernière caractéristique doit être mentionnée ici, il s'agit du **partage de l'initiative** dans une conversation. Un véritable dialogue est une conversation où les deux interlocuteurs alternent leurs tours de parole, en voici un exemple emprunté à G. Wyatt :

Lisa (4 ans) et sa maman ("lisant" ensemble un livre d'image) :

- *LISA (montrant le livre) : Ça, c'est mon chat.*
- *MÈRE (se penchant sur le livre) : Où est le chat ?*
- *LISA : Sur l'arbre. Il n'a pas voulu descendre pour souper. Le papa chat n'était pas à la maison.*
- *MÈRE : Il n'était pas à la maison ?*
- *LISA : Non, il était monté dans un arbre - oh - mon orteil ! (Elle saisit son pied.)*
- *MÈRE : Qu'est-il arrivé à ton orteil ? Tu l'as écrasé ?*
- *LISA : Non, je l'ai plié. (Elle examine son orteil.)*
- *MÈRE (elle frotte le pied de Lisa) : Ça va mieux, maintenant ?*

Mais alterner les tours de parole n'est pas tout. Dans le dialogue précédent, la maman laisse à Lisa l'initiative sémantique (de quoi l'on parle). On peut remarquer que ses interventions ont toutes aussi une caractéristique importante : elles offrent à Lisa la possibilité de compléter ou de préciser ce qu'elle a dit déjà. Ce sont des questions de relance ou des incitations à une expansion. La pratique des conversations offre l'enfant un champ d'investigation complexe mais très riche pour comprendre non seulement ce que l'on dit mais surtout ce

que l'on veut dire. La façon dont l'adulte interlocuteur lui accorde une place est déterminante pour lui permettre de construire ses habiletés de "conversationnaliste".

Les états mentaux

Dans les paragraphes précédents, j'ai tenté d'illustrer en quoi la pratique des conversations exige de la part de l'enfant une analyse des états mentaux d'autrui.

Caractérisons les brièvement. Les termes référant aux états mentaux sont par exemple des substantifs comme **l'attention, l'intention, la croyance**, ou des verbes comme **penser, imaginer, comprendre, croire, savoir** ou encore **imaginer**... Si les mots sont présents dans le vocabulaire, les états mentaux pour autant ne sont pas visibles ni audibles, ni palpables (je laisse de côté mes émotions qui posent d'autres problèmes) : **ils doivent être inférés par l'enfant**. Comprendre comment l'enfant parvient à se représenter les états mentaux est donc très important pour analyser comment il parvient à comprendre par exemple ce qu'autrui "croit", ou ce qu'autrui **veut dire**.

Depuis près de 30 ans maintenant, les psychologues ont exploré le domaine des états mentaux et en particulier celui des croyances, c'est-à-dire ce que quelqu'un tient pour acquis (ce qu'il sait, ce qu'il espère, suppose ou "croit" au sens habituel du terme...). On a rappelé plus haut à quel point c'est déterminant dans les habiletés conversationnelles. On admet généralement que c'est **au cours de la 5^{ème} année que les enfants deviennent capables de comprendre que leur interlocuteur a des croyances qui peuvent être différentes des siennes propres et différentes aussi de ce que la situation est réellement**. C'est la question des "fausses croyances". À 5 ans le plus souvent, un enfant est capable de prévoir que la conduite de quelqu'un est guidée non seulement par ses motivations mais aussi par ses croyances : je vais chercher mon carré de chocolat là où je l'ai rangé avant de partir si je ne sais pas que quelqu'un l'a déplacé en mon absence.

Des travaux récents ont montré qu'une expérience riche des conversations contribue beaucoup au développement des croyances chez les jeunes enfants. Par exemple lorsque les conversations dans la famille font souvent référence aux états mentaux et à leurs relations avec le comportement, lorsque le vocabulaire mental est diversifié ou encore lorsque l'enfant lui-même est un acteur dans les conversations et devient capable de comprendre la perspective d'autrui (Deleau, 2007b).

Qu'en est-il pour les enfants sourds ?

On sait que les enfants sourds éprouvent des difficultés particulières à élaborer une représentation des croyances et que, dans toutes les études, ils présentent un retard dans la réussite aux tâches de fausse croyance. Comment peut-on le comprendre à la lumière de ce qui précède ?

Pour avancer, il faut préciser que le retard dont je viens de faire état n'est pas homogène. Il varie au contraire selon les groupes de comparaison. Les enfants sourds pratiquant la langue des signes présentent par exemple des retards moins importants que les enfants sourds qui ne signent pas. S'agit-il là d'un effet direct de la langue des signes ? On a pu le croire un moment mais le facteur en jeu semble d'une autre nature.

Lorsqu'on compare en effet des groupes de sourds signeurs natifs et signeurs tardifs (ceux à qui la langue des signes a été enseignée), tout en vérifiant que leur habileté en langue des signes est bien équivalente dans les deux groupes, les sourds signeurs natifs ont des résultats supérieurs Meristo et al., 2007, Falkman et al., 2007. C'est donc que **la dimension critique**, ce qui fait la différence, **a quelque chose à voir non pas avec le système formel utilisé (langue des signes ou langage oral par exemple), mais avec l'expérience précoce des conversations, dès la période "pré verbale"** chez les enfants entendants comme chez les sourds signeurs natifs, lorsque le langage n'est pas encore élaboré et ensuite, lorsqu'il s'élabore "en parlant".

Il s'agit évidemment d'une spéculation car nous manquons terriblement de données relatives au développement des habiletés conversationnelles chez les enfants sourds. Il y a là un champ à labourer dont l'expansion des implants ne fait que renforcer l'intérêt (Deleau, M. & Le Maner-Idrissi (2005), Le Maner-Idrissi et al. (2008).

Toutefois, il est possible de repérer dans plusieurs études à quel point et très tôt, les conditions de communication des enfants sourds peuvent être influencées par leur environnement. Je prendrai trois illustrations qui couvrent des âges différents.

Les premières co-références visuelles

Elles commencent chez les entendants vers 10 à 12 mois. Elles se caractérisent par une **co-orientation du regard vers un objet dans l'environnement physique et servent de support aux premiers dialogues**.

On a montré que dans ces activités les mères sourdes (qu'elles pratiquent la langue des signes ou non) sont en général plus habiles que les mères entendantes à aider l'enfant à établir l'attention conjointe parce qu'elles utilisent mieux le regard dans les deux fonctions qu'il remplit alternativement : regarder dans l'environnement les objets dont on parle et regarder le message qui lui est adressé par son partenaire. Par exemple, avant d'attirer le regard de l'enfant pour communiquer, elles attendent plus souvent qu'il fasse une pause dans son activité pratique en cours. Les entendants au contraire n'ont pas l'habitude d'utiliser le regard dans ses deux fonctions. L'intervention en éducation précoce peut avoir comme objectif d'aider les parents à s'adapter aux contraintes de la communication et suivre l'établissement de l'attention conjointe au moins jusqu'au moment où l'enfant devient capable de montrer quelque chose à quelqu'un (par exemple en montrant du doigt) et de faire un commentaire qui exprime ce que l'enfant "veut dire" à propos de cet objet...

Le jeu de fiction partagé

Le second exemple concerne des enfants un peu plus âgés, entre 3 et 6 ans environ. Il concerne le **jeu de rôle à plusieurs** : comme jouer "à la marchande", jouer "à la dinette" ou jouer "à la maîtresse". Dans ces jeux l'enfant est amené à s'adapter à différents thèmes de jeu ou à les introduire lui-même (par exemple "on mange la soupe", puis "on fait cuire la viande", puis "on lave la vaisselle"...). Il est aussi amené à s'adapter à de nouveaux personnages ou bien à les introduire lui-même (d'abord il y a le papa, puis ensuite Zorro, ou encore la maman...).

Pour les enfants entendants, on a montré l'importance du jeu de rôle partagé dans la capacité à prendre des perspectives différentes et à être créatif dans le cadre de ces différentes perspectives. On a aussi montré que, dès la seconde année, les enfants entendants ont une capacité de compréhension très importante des jeux de fiction partagés, bien avant d'être capables d'en être de véritables acteurs (Harris, 2007).

Plusieurs études ont mis en évidence par contraste que les jeunes enfants sourds ont des jeux de rôle plus tardifs et moins élaborés que ceux des entendants lorsqu'ils jouent ensemble.

Cependant, au début des années 1990, dans une étude sur le développement psychologique des enfants sourds de moins de trois ans, nous avons observé un phénomène intéressant : les jeux partagés entre l'en-

fant et ses parents jusque vers 18 mois, ne sont pas fondamentalement différents des jeux des entendants. Par contre dès 2 ans (il s'agit d'une étude longitudinale de 7 enfants sourds profonds), les enfants maintiennent le même niveau d'initiative qu'à 18 mois, mais les parents répondent moins souvent aux sollicitations des enfants et prennent aussi moins d'initiative. En outre les demandes qu'ils adressent à l'enfant incitent moins celui-ci à sortir de l'immédiat et à évoquer par exemple des objets absents.

Par exemple, en réalisant le puzzle d'un ours, les parents montrent fréquemment que "C'est pareil" (modèle et image à réaliser) ou bien "Et celui-là maintenant ?" (en montrant une pièce). Par contre il leur arrive plus rarement de dire par exemple : "Oh, c'est un ours comme celui que tu as à la maison !" qui demande à l'enfant de prendre davantage de distance avec les données perçues.

Les activités liées au **jeu de fiction sont donc un terrain susceptible d'être très fécond pour le développement de la communication et la capacité à prendre en compte des perspectives diverses sur une même situation ou un même objet**. Cependant pour y parvenir, il faut respecter certaines contraintes : par exemple s'assurer que l'enfant en fin de seconde année a bien développé des moyens de compréhension des intentions "**factives**" de son interlocuteur (est-il capable de prolonger de façon cohérente l'acte fictif de mouiller un mouton en prenant soin de celui-ci en le séchant avec une serviette par exemple). Il faut aussi, et ce n'est pas le plus facile, aider les parents à s'investir eux-mêmes dans le jeu de l'enfant tout en laissant à celui-ci une marge d'initiative, c'est-à-dire sans transformer le jeu en exercice didactique.

Le rôle de l'adulte dans le développement des habiletés conversationnelles

Cette question de l'initiative de l'enfant et de la tutelle de cette initiative se pose aussi dans le cadre d'une véritable **pédagogie de la conversation**. C'est ce que montrent plusieurs études de Wood (1986) à qui j'emprunte cette dernière illustration.

Une conversation peut être menée de plusieurs façons. Le Maître par exemple peut "faire avancer" la conversation en posant à l'enfant beaucoup de questions qui demandent à l'enfant peu d'élaboration. En voici une illustration : nous sommes un lundi et l'enseignant consacre quelques minutes à "faire parler" les enfants de ce qu'ils ont fait le dimanche qui est un jour de repos.

Un enfant déclare : "Moi...parc".

Le Maître a plusieurs façons d'enchaîner ensuite. Il peut utiliser :

1. Une demande de répétition avec amélioration : "On dit : hier je suis allé au parc".
2. Une réponse à choix forcé (oui/non) : "Est-ce que maman était avec toi ?"
3. Une question sur le moment, le lieu ou l'agent ("Wh" questions en anglais).
4. Un commentaire "J'aime bien aller au parc moi aussi".
5. Un "phatique" (qui confirme l'attention de l'interlocuteur et invite à continuer : "Ah oui c'est agréable çà !").

Ces 5 façons de faire sont communes et tout le monde les utilise à un moment ou à un autre avec toutefois une plus ou moins grande flexibilité. Mais on voit bien aussi que les trois premières façons de faire limitent considérablement l'enfant dans les possibilités de poursuivre le dialogue alors que les deux dernières sont beaucoup plus ouvertes.

Dans ces conditions, un Maître qui utilise surtout les formes 1, 2 et 3 a une façon plus "directive" de conduire la conversation, et on peut s'attendre à ce que les enfants de cette classe aient moins l'habitude de contribuer activement au contenu des conversations.

Dans une de leurs études, les auteurs analysent les conversations "libres" (c'est-à-dire hors des sessions d'enseignement à proprement parler) conduites par 3 enseignants différents avec leurs deux élèves les plus déficients au plan auditif (mais sans trouble associé) au cours de 5 sessions de dix minutes. Ils relèvent les différents enchaînements de tours de parole et les caractéristiques des énoncés des enfants.

Les résultats font apparaître une **forte corrélation négative entre l'emprise du maître** (usage important des formes 1, 2 ou 3) **et les initiatives sémantiques de l'enfant** (introduction de thèmes nouveaux) ainsi que la longueur de ses tours de parole. Ce phénomène est constaté de façon longitudinale au cours des différentes sessions : les enfants disent davantage de choses lorsque le Maître est moins "directif". Ces enfants sont aussi ceux qui produisent les énoncés les plus longs en moyenne et qui apportent le plus de contributions spontanées. Wood et ses collègues mettent ainsi clairement mis en évidence que **la façon de conduire les conversations a des effets importants sur la capacité de contribution des enfants**, et ils plaident pour qu'une **véritable éducation aux pratiques conversationnelles soit offertes aux enfants sourds**.

Je n'ignore pas la difficulté de ces tâches, et j'ajouterais que la difficulté me paraît tout aussi importante pour les enfants qui ne sont pas sourds signeurs natifs. En effet, l'une des caractéristiques de la surdité profonde précoce est que, quel que soit le choix de la langue présentée à l'enfant, cette langue doit être "enseignée". Selon le modèle de fonctionnement des activités langagières qui est choisi, on peut faciliter ou entraver les activités de communication qui sont nécessaires à l'enfant pour se représenter les états mentaux et développer ses habiletés conversationnelles.

Au-delà de la question du choix de langue, ce qu'il convient de privilégier me semble-t-il, c'est le **développement des habiletés de communication**. Les connaissances dont nous disposons en ce qui concerne les enfants entendants permettent d'éclairer un certain nombre de choix possibles d'objectifs et de stratégies dont les enfants sourds pourraient bénéficier. En retour, les difficultés à résoudre avec les enfants sourds sont de nature à faire progresser la connaissance du développement des habiletés conversationnelles dans son ensemble, y compris donc pour les entendants. ❖

Pr Michel DELEAU, Professeur en Psychologie du Développement, Université de Rennes II