

Etude du développement de la communication préverbale et verbale chez des enfants sourds de moins de 4 ans

MARTA ROJO-TORRES*, M.C. CHAPERON**, J. FRANÇOIS**, M. FRANZONI**,
M.C. BAFFAUT***, M. VALLES**, G. WORINGER****

Au CEOP, dans le cadre de la prise en charge de l'enfant sourd, nous accueillons dans notre Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce (S.A.F.E.P.) des enfants sourds de 0 à 3 ans.

Les professionnels, orthophonistes, professeurs de L.S.F. (Langue de signes française), éducateurs spécialisés, assistantes sociales, psychologues... ayant en charge cette section ont ressenti le besoin de constituer un groupe de réflexion pluridisciplinaire.

Nos questionnements, suite à nos observations diverses, à l'écoute des parents, des partenaires intégrant les enfants, des réactions et comportements de ceux-ci dans un milieu entendant, nous ont amenés depuis les années 1994-1995 à nous intéresser au développement de la communication spontanée chez de jeunes enfants sourds.

Plus précisément, nous voulions étudier **comment l'enfant sourd développe ses compétences à la communication**, comment il fait l'apprentissage des fonctions du langage, comment il utilise la communication en tant qu'instrument pour réaliser certains buts (fonction sociale ou pragmatique, d'après Bruner) qu'implique la connaissance ou la maîtrise d'un système de règles régissant les emplois pertinents des signes dans un contexte d'acte social, c'est-à-dire, comment l'enfant sourd fait **l'apprentissage du dialogue**.

Influencés par les travaux du CRESAS qui ont mis l'accent sur le rôle fondamental de la communication préverbale et des interactions sociales entre enfants dans la construction des connaissances (Stambak & al. 1983, Stambak & Sinclair 1990), les recherches antérieures de l'un d'entre nous (Rojo-Torres 1991 a, b) avaient permis de montrer que les échanges entre jeunes enfants sourds (2 à 4 ans) favorisaient l'acquisition des connaissances physiques, logiques, symboliques et même langagières.

“L'enfant n'apprend pas d'abord à parler, il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce quotidien avec le monde, en particulier avec le monde social”, Jérôme Bruner (1983)

Dans la suite de ces travaux, l'équipe d'éducation précoce du CEOP a ressenti la nécessité de regrouper régulièrement les jeunes enfants sourds, pris en charge dans le S.A.F.E.P., car nous pensions que c'était un moyen de leur offrir un milieu favorable aux échanges et à la communication entre eux et avec l'adulte. Un groupe dans lequel les interactions non verbales, puis verbales pourraient se développer spontanément dans leurs modalités spécifiques, à partir de jeux et de matériel mis à leur disposition.

Dès la rentrée 1995/1996, nous avons constitué un groupe de 11 enfants sourds âgés de 20 mois à 4 ans. Ce groupe intitulé “Activités et communication” a lieu une fois par semaine pendant une heure et demie. Il est animé par des orthophonistes, une éducatrice spécialisée sourde et un enseignant-chercheur.

Depuis, nous menons une recherche-action qui a pour objet d'étude l'analyse des échanges préverbaux et verbaux entre enfants sourds de moins de 4 ans, qui sont en contact avec deux langues (langue française et langue de signes française). Nous nous proposons de décrire les différents “actes de langage” d'après les travaux de H. Sinclair (1985, 1987): requête, explicitation, explication, ainsi que les moyens langagiers mis en oeuvre par les enfants sourds pour les exprimer (gestes, expressions faciales, mimiques, actions, vocalises, verbalisation).

Nous avons déjà publié une partie de cette étude dans l'article “Evaluation des pratiques éducatives et de leurs effets sur l'acquisition des connaissances chez des jeunes enfants sourds” dans les Actes du colloque international ACFO III “Enjeux et pratiques de l'évaluation”, novembre 2000 et avons présenté les résultats de nos observations: “Communication entre jeunes enfants sourds et

émergence des conduites d'explication" lors du Colloque international "L'explication. Enjeux cognitifs et communicationnels", Paris, Décembre 2001.

Aménagement des situations d'observation

En fonction de nos objectifs de recherche, de notre expérience et de l'apport de la littérature sur le sujet, nous avons défini diverses "situations éducatives" réunissant les conditions favorables à l'apparition des interactions entre les enfants :

- L'espace de la salle est structuré avec du matériel ludique en plusieurs "coins", modulables à chaque séance. Ceci permet le regroupement d'un nombre restreint d'enfants dans chaque "coin", en fonction de leur motivation et favorise la communication spontanée entre eux ;

- Le matériel adapté aux besoins socio-affectifs et cognitifs de leur âge est supposé susciter les activités psychomotrices, les activités de construction, les connaissances physiques et les jeux symboliques des enfants de cet âge ;

- Les professionnels qui participent à la recherche sont présents mais non directifs, ils animent les "coins jeux", respectent l'activité spontanée des enfants en apprenant à observer leurs démarches. Ils s'intéressent réellement à leurs idées, à leurs productions, interviennent à leur demande, favorisent les interactions, laissent le temps aux enfants de résoudre leurs conflits, source de négociations riches en échanges. Ils apportent des commentaires adaptés aux questions et aux préoccupations des enfants, en utilisant le LPC ou la LSF.

Un des adultes enregistre en vidéo l'intégralité de chaque séance. Celles-ci ont lieu une fois par semaine de septembre à juin, sauf pendant les vacances scolaires. Nous disposons pour cette étude d'un corpus de 90 heures d'enregistrement.

Méthodologie

Transcription et analyse des observations

Chaque enregistrement a été transcrit dans sa chronologie et a fait l'objet d'une analyse globale. Nous avons pu ainsi identifier les "séquences interactives" pendant lesquelles les enfants dialoguent, repérer le début et la fin de chaque épisode, et comprendre ainsi le "fil rouge" qui guide leurs actions/réactions.

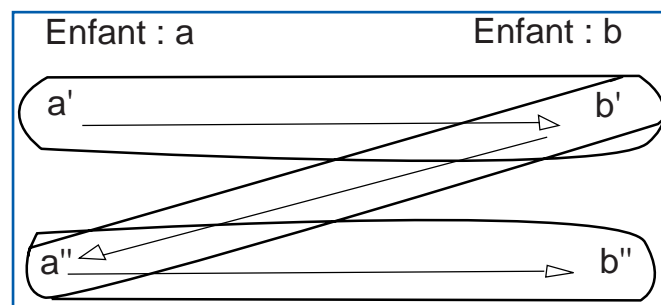
Pour pouvoir étudier les conduites de dialogue pendant ces séquences interactives, nous avons fait une transcription en colonnes des actions successives de chaque enfant, grâce au ralenti et à l'arrêt sur image. On note le maximum d'informations observables concernant chaque réplique (l'action, l'objet, l'attitude corporelle, les gestes, la

mimique, la direction du regard, les vocalises, les signes de la langue des signes, les mots). Nous avons ensuite procédé à la micro-analyse de ces transcriptions.

Nous faisons ensuite la micro-analyse des séquences interactives afin d'étudier la dynamique des interactions (simultanées et successives) entre les conduites observées de chaque enfant : activités avec les objets et conduites dirigées vers autrui.

L'analyse tient compte à la fois de l'activité partagée (le thème, les transformations) et de la signification des interactions sociales (processus d'intercompréhension). Les significations sont dégagées dans le contexte, à partir des actions-réactions-contre-réactions des partenaires. La réponse (réaction) permet souvent de préciser la signification du message initial.

Schéma conversationnel (Maisonnet et Stambak 1983)



Sollicitations et réponses deviennent complémentaires, la flèche indique qu'il y a un lien entre elles.

Trois éléments doivent être pris en compte :

1. L'énoncé produit par le locuteur : l'enfant "a" propose une idée (action, geste, vocalise) ;
2. La réponse produite par l'auditeur : l'enfant "b" comprend globalement ou partiellement le message et réagit en conséquence (réponse) ;
3. La réaction du locuteur : "a" décode la réponse de "b" et ajuste son comportement en fonction des préoccupations immédiates et des actions - réactions de son partenaire (Pattern de dialogue).

Pour chaque réplique, il s'agit d'identifier, d'une part, les actes de communication définis par l'intention communicative du locuteur : demande, refus, demande de clarification, etc. et d'autre part, les moyens d'expression utilisés par les enfants sourds. Lors de cette étape de micro-analyse, la participation du professionnel sourd s'avère indispensable pour l'identification de ces moyens d'expression.

Cadre de références théoriques

Nous nous situons dans une perspective pragmatique de l'acquisition de la langue dans laquelle *"le langage est considéré comme étant d'abord un registre spécifique d'action et tout particulièrement d'action sur autrui"*. Dans cette perspective, la communication n'est plus conçue comme la transmission d'un message transparent : *"ni le code, ni la réalité de référence ne sont communs d'emblée aux interlocuteurs, ils le deviennent partiellement à l'issue du travail interlocutif"* (Deleau, 1988, p. 37).

Nous savons bien que l'apprentissage du dialogue qui précède les acquisitions linguistiques ne se développe qu'au sein des **processus interactionnels** (Deleau, 1988), pendant lesquels l'adulte *"devient un partenaire consentant, disposé à négocier avec l'enfant, à l'aider à clarifier ses intentions et à les ajuster aux conditions et aux exigences de la communauté linguistique"* (Bruner 1980, p.33). D'où notre intérêt pour l'étude, au cours de la période préverbale, de ces processus interactionnels *"au sein desquels quelque chose (mimique, son, geste ou objet...) peut devenir signe"* (oc. p 37).

Or, l'enfant sourd avec une déficience auditive sévère ou profonde a rarement l'occasion de se trouver en situation de communication "naturelle" dans laquelle il pourrait manifester ses intentions communicatives, faire l'apprentissage du dialogue tel que nous venons de le décrire.

Genèse des conduites de communication chez l'enfant

Nous savons que par opposition aux signes du langage qui sont arbitraires ou en tout cas "conventionnels" comme ceux de la langue des signes (J. Cosnier, 1987) et qui doivent être transmis par la communauté, l'enfant lui-même commence à construire des signifiants pour son usage personnel. Grâce à l'imitation gestuelle qui devient différée (en l'absence d'objet) ses gestes deviennent des "symboles" qui représentent l'objet figuré.

Ces symboles, à la différence des "signes", restent personnels tant que la signification que l'enfant leur aura attribuée ne sera pas comprise par son entourage. C'est dans l'interaction avec le monde des personnes qui entourent l'enfant qu'il pourra les socialiser, partager la signification de ses productions. L'adulte interprète d'abord l'intention de l'acte produit par l'enfant, lui donne un sens et c'est cette réponse d'autrui qui permet "la conventionnalisation" des symboles, puis des signes assurant l'acquisition du langage (J. Bruner, 1987).

Notre intérêt pour la communication entre enfants

Prenons par exemple, l'activité de jeux de "faire semblant" à plusieurs. Quels avantages offre cette situation par rapport au jeu individuel en ce qui concerne la communication telle que nous l'avons définie auparavant ?

Par opposition au jeu individuel lors duquel l'enfant peut attribuer des significations symboliques à des objets ou à des actions sans les expliquer ni les justifier, dans le jeu collectif, la signification symbolique ainsi que le thème et son déroulement **doivent être partagés par les partenaires** (cadre commun de référence) pour pouvoir construire un jeu commun. Pour M. Deleau, il existe une étroite solidarité entre construction des contextes interactionnels et construction des codes : *"l'interaction entre partenaires devient communication dans la mesure où elle est constructrice de contextes d'interprétation communs aux protagonistes"*.

Acquisition du langage et communication

Les recherches des dix dernières années ont montré que l'acquisition du langage dépend autant de la connaissance que l'enfant a du monde que de la relation sociale privilégiée entre l'enfant et l'adulte.

H. Sinclair (1987) décrit les types de connaissances préalables au discours linguistique et qui fourniraient à l'enfant *"cette base nécessaire pour l'apprentissage d'une langue"*. Le langage de l'enfant s'organise en interaction avec quatre types de connaissances :

1. Les connaissances quotidiennes: ce qu'on fait, avec quoi, connaissance des objets, de leurs propriétés, etc. ;
2. Les connaissances sociales : connaissance d'autrui, des relations que l'on peut avoir avec les autres, etc. Ceci implique une bonne interaction sociale ;
3. Connaissances opératoires : rassembler, séparer, ordonner. Par exemple "suite causale" en physique, simultanéité, suite ordonnée d'informations, etc. ;
4. Connaissances langagières ou des règles qui régissent l'enchaînement des mots, les règles syntaxiques et morphologiques. Voir comment avant d'avoir les outils pour exprimer en français, par exemple la "simultanéité" ou la suite causale, l'enfant trouve des moyens comme le mime ou la narration dans l'ordre temporel pour l'explicitier (décalage entre ce qu'il maîtrise sur le plan cognitif et ses possibilités linguistiques pour l'exprimer).

Un courant de pensée récent explique cette acquisition à travers la théorie des actes de parole ou des actes de langage, selon les auteurs. L'argument principal est que les enfants à l'âge pré linguistique savent déjà, par exemple, comment formuler une demande, une information, etc., grâce à l'utilisation des moyens autres que linguistiques comme les gestes, l'intonation, etc. Progressivement, l'enfant substitue ces formes non linguistiques par les linguistiques grâce à l'aide d'un adulte qui connaît déjà le langage et les conventions sociales (Bruner, 1978, 1982).

Dans ce cadre, la psycholinguistique s'intéresse aux usages du langage plus qu'à sa structure. Elle étudie la **fonction pragmatique du langage**, ou comment on utilise "le dire" pour accomplir une intention dans un but communicatif à atteindre lors de l'interaction sociale.

Le point central est **l'intention de communiquer** : nous communiquons dans un but précis pour accomplir une fonction, pour exprimer une requête, un refus, pour clarifier une demande, pour justifier/expliquer une requête ou un refus dans le cadre d'un dialogue.

L'intention

L'individu agit en insistant pour arriver à un état final ; il choisit les moyens pour le faire, peut corriger sa demande pour mieux s'approcher de son but et finit l'activité une fois le but atteint.

E. Veneziano décrit des indices de fiabilité qui permettent d'identifier **l'intention communicative** :

- L'identification du but désiré, l'enfant pointe du doigt l'objet, geste issu de l'action instrumentale elle-même ;
- L'établissement d'un lien entre une personne (regard vers elle, puis vocalise) et le but ;
- La persistance de ces deux types de comportements ;
- La réalisation du but doit être présente pour certains auteurs.

Les actes de communication sont définis par l'intention communicative du locuteur : demande, refus, demande de clarification, clarification ou explicitation, explication ou argumentation.

Une intention particulière : la demande ou requête

Une des grandes catégories d'utilisation du langage est celle des directifs ou demandes. L'enfant adresse des comportements à l'adulte ou à d'autres enfants pour atteindre un but. Il apprend ainsi à mettre en relation la forme du message et la caractéristique de la situation.

C'est un acte social, intentionnellement posé par le locuteur comme une tentative d'agir sur l'interlocuteur, de lui faire faire quelque chose (Searle, Bruner).

Il faut trouver les critères externes et objectifs pour déterminer et objectiver **l'intention** du locuteur.

Dans le cadre de notre recherche (communication entre enfants), ce n'est pas le chercheur mais l'autre enfant qui "interprète" l'intention du locuteur, d'où l'intérêt de cette approche.

Evolution du comportement de demande

Nous ferons référence dans nos analyses à l'évolution du comportement de la demande en fonction de son contenu et de l'évolution des modes de signification.

■ Evolution du comportement en fonction du contenu de la demande. J. Bruner (1982) décrit l'évolution suivante :

1. Les objets proches, visibles ;
2. Les objets non visibles ;
3. Demande d'aide pour réaliser une action ou pour partager une activité. Ceci implique de montrer qu'il veut être aidé, l'état ou l'action désirée, sur quel objet il souhaite porter l'action, quelle type d'aide il réclame ;
4. Demande d'information.

■ Evolution du comportement de demande du point de vue de "l'ontogenèse des modes de signification".

D'après les travaux d'Astrid van der Straten (1991, 1992), la **phase expressive** des premiers mois est suivie par la **phase de communication indicative** : regard vers l'adulte ou un objet, l'orientation des bras, du buste vers l'objet sont interprétés comme des demandes.

Dès l'âge de 8/10 mois le comportement communicatif devient **intentionnel**. L'auteur décrit une série de comportements d'indication gestuelle et vocale :

- ♦ Mouvements d'orientation du regard ;
- ♦ Mouvements de début de l'action ;
- ♦ Gestes de pointage (objet présent, visible) ;
- ♦ Gestes de tapotement pour demander l'objet absent ;
- ♦ Gestes d'action avec ou autour de l'objet ;
- ♦ Vocalises.

Autour de 12/18 mois, l'enfant représente par son corps, par la voix, un objet, un acte, une personne à propos desquels il veut signifier quelque chose. Ce sont des messages exprimés sous forme des "signes" en tant que relevant d'une convention familiale ou culturelle. C'est la phase de communication symbolique :

- ♦ Des signes gestuels : gestes conventionnels et stables (personnels ou communs à beaucoup d'enfants) ;
- ♦ Des signes vocaux : ils ne sont plus des vocalises mais ils ne sont pas encore des mots de la langue. Il s'agit d'un ou plusieurs sons utilisés de façon stable pour nommer un objet, une personne ;
- ♦ Des signes verbaux : les mots de la langue.

Acte d'explicitation ou de clarification de la demande

Lorsqu'il y a incompréhension de la demande ou désaccord par rapport à la proposition énoncée, le locuteur reformule ou explicite son intention : qu'est-ce que c'est. Il dit la même chose mais autrement, il clarifie.

La reformulation peut prendre diverses formes d'après H. Marcos (1992) :

- ♦ Répétition du comportement précédent ;
- ♦ Exagération du même comportement ;
- ♦ Substitution d'un comportement par un autre.

Après 19 mois, l'enfant fait appel à une gamme plus large de comportements ou à la combinaison des comportements.

Acte d'explication : justification ou argumentation

D'après les travaux de E. Veneziano (1990), à partir de 19/20 mois apparaît chez l'enfant une nouvelle conduite : il justifie sa demande, il cherche à convaincre son interlocuteur.

L'énoncé ne porte ni sur l'objet de la demande ni sur les actions qui l'accompagnent.

L'argumentation implique que le locuteur connaisse les liens entre l'événement qui est à expliquer et **la cause, la raison ou la justification** qui est "derrière".

Trois critères, selon l'auteur, permettent d'identifier cet acte de communication :

- ♦ L'enfant fait référence à l'événement à propos duquel il faut expliquer le "pourquoi" ou *explanandum* et à l'*explanans* c'est-à-dire à la cause, la justification de cet événement qui est verbalisée ;
- ♦ La verbalisation est dirigée vers autrui, elle ne peut pas être confondue avec la mise en langage de l'action en cours ;
- ♦ L'événement peut être considéré par le locuteur comme quelque chose qui demande à être expliqué.

L'enfant mobilise cette capacité d'explication lors de diverses situations : pour justifier sa requête, pour justifier un refus, pour informer.

Nous nous en référons lors de la présentation de nos exemples.

Nos observations

En nous appuyant sur ces données théoriques, nous allons décrire maintenant d'après l'analyse des séquences interactives, les différentes manifestations de ce comportement de demande, observées chez les enfants sourds qui se retrouvent entre eux pendant les séances de l'Atelier "Activités et Communication".

Pour cet article, nous avons choisi de vous présenter quelques uns de nos exemples afin d'illustrer nos propos.

Premières manifestations de dialogues : "imiter, être imité"

Durant le second trimestre de la deuxième année les comportements spontanés d'imitation sont les plus fréquents. Pour Wallon, ce fait doit être relié au stade de différenciation moi/autre que l'enfant atteint au cours de la troisième année.

Les enfants établissent de véritables dialogues à travers l'imitation des postures du partenaire. L'imitation est utilisée en tant que moyen d'échange symétrique direct entre moi et l'autre. A ce stade, ce serait la répartition du même rôle qui permettrait à l'enfant d'établir un dialogue avec ses pairs.

"Faire comme l'autre, en même temps que lui, ce pourrait bien être, à cette phase momentanée de reconnaissance confuse de lui-même et de l'autre, la seule façon de lui parler, de s'adresser à lui, de lui dire qu'on s'intéresse à ce qu'il fait, qu'on admire ce qu'il fait, qu'on diffère de lui, tout en étant solidaire" (Nadel J., 1980, p.88).

Exemple n°1

- ♦ Date : 17 novembre 1995 (8^{ème} séance)
- ♦ Situation : il y a deux petits canapés l'un à côté de l'autre. Alice (2 ans 9 mois) est assise sur l'un d'eux.
- ♦ L'accord :
 1. Pauline (2 ans 6 mois) arrive à côté d'Alice, la pousse légèrement, Alice se pousse (lui fait une place), puis la regarde en souriant pendant qu'elle tapote la place laissée libre ;
 2. Pauline s'assied et les deux se regardent en souriant.

Alice comprend l'intention de Pauline et manifeste son accord car non seulement "elle se pousse" mais elle l'invite à s'asseoir à ses côtés (regard + sourire + tapotement sur "le lieu"). Pauline, par son action accepte "l'invitation" et regards et sourires mutuels confirment cet accord.

L'accord ainsi obtenu, permettra aux enfants de développer un jeu commun.

Propositions de jeu :

3. Alice se penche et met sa main gauche ouverte sur sa chaussure droite ;
4. Pauline qui la regarde se penche elle aussi, regarde l'action d'Alice ;
5. Alice se relève, puis se penche à nouveau et regarde Pauline pendant que celle-ci, toujours penchée, met aussi sa main ouverte sur sa chaussure droite, puis sur sa chaussure gauche.

Alice fait une première proposition de jeu : main sur chaussure droite qui est acceptée par Pauline (elle fait la même chose), puis Pauline enrichit la première proposition en ajoutant une autre action : main sur sa chaussure gauche.

Communication entre enfants sourds

Alice accepte la nouvelle proposition et les deux enfants en même temps posent leurs mains droites, d'abord sur la chaussure droite, puis sur la gauche.

6. Alice pose à nouveau sa main droite sur la chaussure droite mais...

7. Pauline se relève et propose à son tour une autre idée : "se relever et se laisser tomber assise sur le canapé" ;

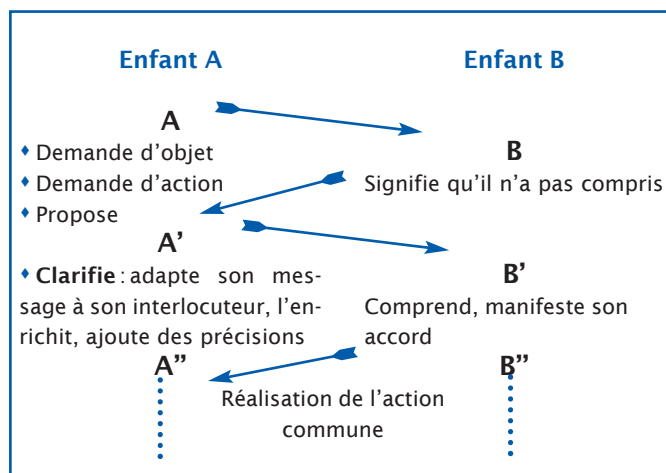
8. Alice ne la suit pas. (Cf. exemple n°2)

A travers cet exemple, nous pouvons voir que deux enfants qui viennent d'utiliser l'alternance des rôles pour s'accorder sur un jeu commun, éprouvent aussi le besoin d'agir "en même temps". Ce qu'ils recherchent lors de ces échanges sociaux c'est la simultanéité de comportements par rapport au partenaire. "A l'issue de l'imitation il y a partage de l'émotion entre spectateur et acteur confondus dans la même réalisation" (Nadel J.oc.p.88).

Des nouvelles propositions mutuelles s'enchaînent sans qu'un nouvel accord puisse être trouvé.

Exemple n° 2 : demande suivie de clarification

Schéma n° 2 : incompréhension ou refus suivit de clarification



A la suite du premier exemple et à proximité, sur l'autre canapé, Rita (2 ans, 1 mois) s'intéresse aux activités de Pauline et d'Alice.

1. Pauline se lève du canapé et se laisse retomber à deux reprises. A ce moment, elle regarde vers Rita qui, assise, la regarde ;

2. Pauline, debout, plie ses genoux tout en regardant Rita et en lui souriant. Elle lui signifie ainsi sa proposition de jeu commun (montre le début de l'action) ;

3. Rita maintient le contact visuel sans autre réponse. (Refus ou incompréhension de la proposition de Pauline) ;

4. Pauline s'assied à nouveau, puis se laisse tomber une fois en regardant Rita (montre l'action complète) ;

5. Rachel se relève et se laisse tomber deux fois ;

6. Pauline, à son tour, refait l'action deux fois, puis elle recommence à plusieurs reprises la même action mais Rachel ne la regarde plus. Celle-ci s'intéresse à une autre proposition que lui fait Alice.

Dans cet exemple on peut constater que Pauline est capable d'adapter son "discours" en fonction des compétences de Rita (enfant plus jeune). Dans sa première proposition, Pauline utilise le début de l'action qu'elle souhaite voir faire par Rachel (2).

La non réponse de Rita (3), amène Pauline à penser que celle-ci n'a pas compris ce qu'il faut faire. Alors elle clarifie sa proposition initiale en effectuant la totalité du mouvement à réaliser (4).

Cette clarification permet à Rachel d'accepter la proposition de jeu commun et par la suite de l'enrichir en ajoutant la répétition de l'action (5).

La nouvelle proposition de Rachel est acceptée immédiatement par Pauline (6).

Exemple n° 3 : l'explication pour justifier plusieurs refus

Dans cet exemple - qui fait partie d'une longue séquence très riche en échanges - les deux protagonistes, au lieu de s'affronter physiquement pour s'approprier différents objets, utilisent leurs ressources communicatives pour maintenir le dialogue malgré le conflit ouvert qui les oppose. Lors de ces interactions, l'aînée sera amenée à justifier, à plusieurs reprises, ses refus successifs jusqu'à ce qu'elle trouve un argument irréfutable qui mettra un point final à la discussion.

Nous nous limiterons, dans le cadre de cet article, à décrire la dernière partie du dialogue entre les deux filles : Martine et Cynthia.

Martine (2;5) et Cynthia (3;4) sont des enfants sourdes de parents entendants. La plus jeune a une surdité profonde et commence à utiliser la langue des signes ; l'aînée a une surdité sévère, elle s'exprime surtout avec des vocalises et des mots de la langue orale. Toutes les deux sont très expressives.

Situation : la salle est divisée par des cordes en trois coins de jeux. A l'entrée de chaque coin, des colliers sont à la disposition des enfants, en nombre limité. Coin "poupées" : colliers jaunes ; coin "moteur" : colliers verts ; coin "constructions" : colliers rouges.

Cynthia, portant un collier jaune, est assise dans le coin poupées (coin correspondant), un couffin à la main. Devant elle, il y a une poussette avec une poupée assise dedans. Elle regarde Martine qui rentre dans le coin poupées, portant un collier vert et un bébé dans ses bras.

Après plusieurs demandes d'objets, refusées, et par la suite (répliques 10 à 33), Martine essaiera à plusieurs reprises de s'approprier la poussette et la poupée (qui est dedans), ainsi que d'autres objets comme les produits de toilette pour la poupée, etc., mais toutes ses demandes seront refusées par Cynthia.

Cynthia (3;4)

(...)

35 - **Voit** la tétine, **crie** "non"... "Cynthia" puis **regarde vers** l'adulte et **dit** : "non, non" ;
Pointe et touche la poitrine de Martine puis **bras tendu, pointe le coin** "colliers verts" en **vocalisant** fortement.

37 - **Pointe** le collier de Martine, le **prend**, l'**agite**, **lui montre**. A l'adulte, **crie** : "regarde, regarde", **s'approche** encore de Martine à genoux.

39 - **Lui prend** la poupée en **disant** : "non".
- **montre** encore son propre collier à Martine puis elle **lui montre le sien** (jaune) accompagné des **vocalises + visage expressif**.

Martine (2;5)

(...)

34 - **Se lève, va chercher** la tétine du biberon qui est par terre, **revient** à coté de Cynthia.

36 - La tête penchée, **regarde** son collier puis **regarde** Cynthia.

38 - **Tente d'enlever** son collier, **revient** vers le canapé et **s'empare** d'une poupée noire.

40 - **Retire son collier**, **le pose** sur le rebord d'un lit de poupée, **regarde en direction de** l'emplacement des colliers jaunes, **tend sa main gauche vers** cet emplacement, **part** puis **s'arrête** en chemin avec deux autres filles qui regardent des photos sur un mur de la classe.

Nous reprenons les échanges à la réplique n° 34 pour présenter le dénouement de la séquence. Celle-ci se termine grâce à un argument décisif invoqué par Cynthia qui mettra fin définitivement au conflit qui oppose les deux filles.

Les deux filles sont assises côte à côte, Martine conserve son bébé et Cynthia a, autour d'elle, tous les objets auxquels s'était intéressée Martine.

Cynthia reprend les mêmes conduites de refus qu'auparavant mais elle ira, à présent, beaucoup plus loin dans le développement d'une argumentation plus convaincante.

Cynthia s'adresse d'abord à l'adulte et pour cause, comme nous le verrons par la suite. C'est la réponse de Martine (36) (*elle regarde son collier*) ainsi que la clarification exprimée par Cynthia (37) (*prend le collier de Martine, l'agite, le montre à l'adulte*), qui nous permettent de dire que c'est bien le collier de Martine qui est visé par Cynthia et pas seulement sa poitrine.

Le refus et sa justification concernent, cette fois-ci, la transgression de la règle : le fait que Martine soit dans ce coin poupées avec un collier vert. Le désaccord est signifié par la verbalisation adressée à l'animateur : "non, non" et par le pointage de l'objet (le collier). D'autre part, en même temps, elle montre le coin des colliers verts (jeux moteurs), c'est-à-dire le lieu où les enfants jouent quand ils ont un collier vert.

Cynthia se sert ainsi de deux actions simultanées : elle associe le pointage de l'objet et du lieu pour fournir un argument qu'elle ne peut pas exprimer verbalement. Elle utilise un procédé "temporel" (la simultanéité des actions) pour signifier le lien logique entre l'événement qui est à expliquer et la cause qui se trouve "derrière" : elle fait référence à la règle sous-jacente, concernant l'utilisation des colliers, donnée par les adultes pour gérer la circulation dans l'atelier.

Cynthia dénonce, précisément, le non respect de cette règle, ce qui explique qu'elle fasse appel à l'adulte car non seulement c'est lui qui a imposé la règle, mais c'est lui aussi qui est ressenti par les enfants comme le garant de son application. Par la suite et comme l'adulte ne répond pas, Cynthia interprète ce silence comme une incompréhension de sa demande, ce qui l'amène à la clarifier pour l'adulte (37). Elle montre autrement l'objet, ajoute des actions nouvelles avec de plus en plus d'emphase (*prend le collier, l'agite, le montre à l'adulte*), accompagnées de l'incitation orale pour que l'adulte regarde/intervienne ("*regarde, regarde*"). On entend l'adulte dire : "il y a un problème" mais il n'intervient pas.

Martine (38), qui a compris que son collier est l'objet d'un conflit, tente de l'enlever sans y parvenir ; puis part chercher une poupée noire sur le canapé. Cynthia la rejoint, lui prend la poupée en disant non, puis elle se justifie encore à l'égard de Martine (39) : elle lui montre encore son propre collier puis le sien. Elle lui fait comparer les deux colliers, pour que Martine établisse "la différence" : le sien est jaune, celui de Martine vert, ce qui renvoie à la règle des colliers/coins en fonction des couleurs. Cynthia accompagne ses actions de vocalises et d'une mimique faciale (sourire, élévation des sourcils) qui peut être traduite par : "c'est comme ça (la règle), je n'y peux rien".

Avec cette argumentation, Cynthia ne fait plus appel à une raison personnelle pour justifier ses refus, mais à une raison majeure, irréfutable, dans le sens où elle n'invoque pas

“son propre vouloir” mais la règle des colliers, imposée par les adultes. Elle organise “un faisceau de preuves aussi contraignantes que possible” (Caron, 1987, p. 163) pour persuader sa partenaire du bien-fondé de sa conduite.

La suite des actions de Martine (40) montre bien qu’elle a non seulement compris mais qu’elle accepte l’argument de Cynthia : elle enlève son collier, regarde en direction de l’emplacement des colliers jaunes, tend sa main vers cet emplacement, part dans cette direction (a-t-elle l’intention de prendre un collier jaune ?) mais elle s’arrête en chemin avec d’autres enfants qui regardent des photos.

Cet exemple montre bien, à notre avis, que la conduite d’explication peut être mobilisée aussi par les enfants sourds dans des situations connotées par des problèmes, ici d’opposition des volontés. Comme le souligne Caron (1987), “l’argumentation suppose une résistance du partenaire, une différence et l’utilisation du langage (plutôt que de la violence) pour réduire cette différence” (oc. p. 162). Mais contrairement à cet auteur, selon lequel la spécificité de l’activité argumentative est de s’exercer par le moyen du langage (p. 163), Cynthia et Martine font preuve ici d’ingéniosité pour exprimer leurs arguments par d’autres moyens que verbaux. Elles ne sont pas une exception car nous avons retrouvé des procédés et des moyens de communication similaires chez d’autres enfants sourds comme Théo (3;4) et Anna (3;0), qui évoquent eux aussi l’argument “des colliers”.

Nous pouvons remarquer aussi, dans cet exemple, que Cynthia utilise deux procédés différents, en fonction de ses interlocuteurs, pour fournir la même argumentation ; elle est capable d’adapter tant le contenu que la forme de son message aux capacités présumées de son interlocuteur. Lorsqu’elle s’adresse à Martine (39), enfant plus jeune (2;5), Cynthia simplifie son message, par rapport à celui qu’elle a adressé auparavant à l’adulte (35), et l’accompagne de mimiques très expressives et de vocalises, alors qu’elle utilise le langage oral à l’intention de l’adulte. Ceci nous renseigne sur ses capacités de décentration : elle tient compte des possibilités de compréhension de son interlocuteur et adapte son message en conséquence. C’est un fait que nous avons observé souvent chez les enfants sourds quand ils communiquent avec un enfant sensiblement plus jeune.

Chez l’enfant entendant, cette capacité de décentration ainsi que la possibilité d’anticiper la suite de l’échange (capacité de planification) leur permet “assez tôt, d’organiser, des procédures argumentatives au moins rudimentaires” observées par l’auteur chez des sujets de 3-4 ans (Caron, 1987, p. 166). Il en est de même chez les enfants sourds.

Pour conclure

En ce qui concerne l’acquisition des connaissances pragmatiques langagières et pour conclure, nous pouvons dire d’après l’ensemble de nos observations, que les jeunes enfants sourds, lorsqu’ils peuvent interagir spontanément avec leurs pairs et avec l’adulte, développent un répertoire riche de compétences communicationnelles.

Les enfants sourds observés communiquent en fonction des buts à atteindre : pour informer, pour exprimer une demande ou requête, un refus, une demande de clarification etc., grâce à un répertoire étendu, surtout non verbal, de comportements communicatifs : action sur l’objet, pointage, mimo-gestualité riche et adaptée, mimiques très expressives, des stratégies proxémiques et paralinguistiques. C’est en combinant entre eux ces différents comportements, avec beaucoup d’ingéniosité, que les enfants sourds réussissent à faire comprendre à autrui leurs intentions.

Motivés par la confrontation avec les autres enfants et dans le plaisir de jouer ensemble, ils régulent l’interaction afin de prolonger l’échange : par exemple, lorsqu’il y a incompréhension de la demande ou désaccord exprimé par une demande de clarification, celui qui a fait la proposition initiale reformule ou **explícite son intention**, l’enfant dit la même chose mais autrement : il **clarifie**. Lors des négociations, lorsqu’il y a conflit entre les intentions des partenaires, ils mobilisent leurs compétences pragmatiques pour convaincre l’autre : depuis les stratégies dissuasives comme la séduction, le troc, l’offrande jusqu’à la **justification de sa demande ou de son refus** en expliquant “le pourquoi”.

Nous avons cherché à mettre en évidence la façon dont les enfants sourds combinent leurs conduites communicatives non verbales pour fournir des explications à leurs interlocuteurs, **avant d’avoir les moyens linguistiques nécessaires pour les exprimer**. Nous pensons que le retard de langage, qu’implique la surdité précoce, pouvait ne pas être un obstacle ni à l’actualisation des connaissances logiques (composante cognitive de l’explication), ni au développement des fonctions pragmatiques et même sémantiques dont l’enfant a besoin pour pouvoir argumenter.

Le dernier point que nous aimerions aborder ici, est le contexte dans lequel nous avons observé l’apparition de ces conduites d’explication. L’aménagement des situations proposées favorise l’éclosion d’échanges spontanés entre les enfants et avec l’adulte : les animateurs concernés par les préoccupations des enfants, donnent sens à leurs initiatives non verbales, respectent le temps inter-répliques dont l’enfant sourd a besoin pour s’exprimer.

Les situations qui favorisent l'interaction et la communication entre enfants sourds nous sont apparues comme "un lieu" et "un temps" privilégiés pour qu'ils puissent exercer leurs compétences communicationnelles et élaborer de nouvelles connaissances concernant les fonctions langagières dans la pratique réelle de l'échange.

Nos résultats devraient pouvoir alimenter la réflexion des équipes de rééducation par rapport, d'une part à leur pratique orthophonique et d'autre part, par rapport à l'aide que ces équipes peuvent apporter aux parents pour qu'ils puissent établir, le plus précocement possible, une communication adaptée aux besoins et aux multiples possibilités expressives de leur enfant sourd. ♦

* *Enseignant spécialisé, chercheur associé au CRESAS, INRP*

** *Orthophonistes*

*** *Psychologue*

**** *Professeur de LSF*

Références Bibliographiques

- Bernicot J. (1990) Les actes de langage chez l'enfant, Paris, PUF.
- Berthoud J., Favre C. & Veneziano E. (1990) Construction et reconstruction des conduites d'explication, Le Jeune enfant et l'explication, Actes du colloque, Paris, mai 1990; Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, 7/8, 9-35.
- Bruner J. (1983) Le développement de l'enfant: savoir dire, savoir faire, Paris, PUF.
- Bruner J. (1987) Comment les enfants apprennent à parler, Paris, Retz.
- Caron J. (1987) Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation, in: Pierraut Le Bonnicie G. (dir.) Connaître et le dire, Pierre Mardaga, Bruxelles, 161/181.
- Cosnier J., Jisa H. (1987) Le développement de la fonction langagière, Cahier de l'audition n° 3, Vol. 1.
- CRESAS (1987) On n'apprend pas tout seul, Interactions sociales et construction des savoirs, Paris, INRP-ESF édit.
- CRESAS (1991) Naissance d'une pédagogie interactive, Paris, INRP-ESF édit.
- Deleau M. (1980) Faire pour dire, dire pour faire: échanges précoces et début de la communication, L'enfant sourd avant 3 ans, CTNERHI pp. 33 - 42.
- Deleau M. (1982) Langage et communication à l'âge pré scolaire. Presse Universitaire de Rennes II.
- Deleau M. (1988) Imitation et communication, Revue de Pédagogie F. n° 33, 1/2.
- Deleau M. (1990) Les origines sociales du développement mental, Paris, Armand Colin.
- Hélias J. (1992) Protocole d'observation des interactions mère-enfant sourd, Bulletin d'Audiophonologie, Vol. VIII, n° 6, 565/600.
- Hudelot C., et al. (1990) Explications, distance et interlocution chez l'enfant de deux à quatre ans, Le jeune enfant et l'explication, Actes du colloque, Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, 7/8, 241-275.
- Lepot-Froment C., Clerebaut N. (1996) L'enfant sourd, communication et langage, Belgique, De Boeck-Université.
- Marcos H. (1992) Réussir une demande avant deux ans, Bulletin de Psychologie n° 409, pp 27 - 35
- Marcos H. (1998) De la communication pré-linguistique à la communication linguistique: formes et fonctions, Paris, L'Harmattan.
- Maisonnet R. et Stambak M. (1983) Echanges dans une situation de jeux moteurs, Les bébés entre eux, Paris, PUF, 17/56.
- Montagner H. (1986) L'enfant et la communication, Paris: Stock/ Laurence Pernoud.
- Perier O. (1996) Préface in: Lepot-Froment C. L'enfant sourd, communication et langage, Belgique, De Boeck-Université.
- Nadel J. (1980) Wallon aujourd'hui, Ed. Scarabée.
- Piaget J. (1972, a) Où va l'éducation, Paris, Denoël.
- Piaget J. (1972, b) Problèmes de Psychologie génétique, Paris, Denoël.
- Piaget J. (1973) La psychologie de l'intelligence, Armand Colin.
- Rojo Torres M. (1991-a) Interactions sociales et développement de compétences cognitives et de communication; Des échanges entre jeunes enfants sourds: des dialogues de sourds? Les cahiers du CTNERHI, n° 55-56, juillet, décembre 1991.
- Rojo Torres M. (1991-b) Pédagogie interactive dans l'éducation précoce des enfants sourds, Naissance d'une pédagogie interactive; CRESAS.
- Sinclair H., Stambak M., Lezine I., Rayna S. (1982) Les bébés et les choses, Paris, PUF.
- Sinclair H. (1987) Activités organisatrices du jeune enfant et début du langage, Connaître et le dire, Pierre Mardaga, Bruxelles, pp 67 - 79.
- Stambak M. et al. (1983) Les bébés entre eux, Paris, PUF.
- Stambak M. et Sinclair H. (1990) Les jeux de fiction entre enfants de trois ans, PUF.
- Van Der Straten A. (1987) Communication non verbale et développement du langage: évolution du comportement de demande de la naissance à 2 ans, Connaître et le dire, Pierre Mardaga, Bruxelles, pp 53 - 67.
- Van Der Straten A. (1991) Premiers gestes, premiers mots, Paidos, Centurion.
- Van Der Straten A. (1992) Que demandent les bébés et comment? Bulletin de Psychologie, tome XLV, n° 409.
- Veneziano E. (1987) Les débuts de la communication langagière, Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer, pp 59 - 94.
- Veneziano E. (1989) La prise en compte du point de vue d'autrui: que peut nous dire l'utilisation des premières connaissances langagières? pp. 15/18.
- Veneziano E. (1989) Les proto-conversations et le début du langage: de l'alternance des tours de rôle aux significations partagées, Revue internationale de psychologie sociale 2/1, pp 23 - 36.
- Veneziano E. (1990) Les premières manifestations des conduites d'explication, Le jeune enfant et l'explication, Actes du colloque, Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage, 7/8, 11-36.
- Veneziano E. (sous la dir. de) (1999) La conversation: instrument, objet et source de connaissance, Paris, L'harmattan.