

Langue des signes, théories de l'esprit et socialisation de l'enfant sourd profond de naissance*

Surdité : quelle surdité ?

Un problème majeur lorsque l'on veut parler de la surdité, est que l'on ne peut le faire en termes généraux. Différents degrés de surdité existent, de la surdité totale (impossibilité d'entendre quelque bruit que ce soit) à la surdité légère (possibilité d'entendre la voix pour peu que celle-ci soit forte), avec ou sans possibilité d'appareillage (ex : les « contours d'oreille ») pour améliorer l'audition (et l'éventuel refus de l'enfant de porter ces appareils), avec un début précoce de la surdité (dès la naissance) ou apparition plus tardive (après avoir déjà entendu, voire acquis, quelques mots de la langue orale), surdité d'origine héréditaire ou non (et dans ce dernier cas, accompagnée de possibles micro lésions au niveau cérébral), etc. Il est alors impossible de parler de "surdité" en général, ni "a fortiori" d'une psychologie ou d'une socialisation de l'enfant sourd. On ne peut parler qu'en termes très restreints d'une certaine catégorie d'enfants sourds (ou malentendants). Dans le présent article, il n'est question que d'enfants sourds profonds, sourds de naissance ; la discussion présentée ne peut donc pas être étendue aux enfants malentendants car le cas de ces derniers enfants peut être grandement différent (j'y reviendrai d'ailleurs plus loin, pour un exemple illustrant la diversité des situations).

**Cyril
Courtin**

Équipe Langage et Raisonnement

Équipe Langage et Raisonnement, UMR 6095 – CNRS – CEA, Université de Caen et Université Paris V, 46, rue St Jacques, 75005 Paris.

** Cet article n'aurait pu être tel sans la relecture et les conseils de Mlle Sylvie Moudurier, que je remercie vivement.*

I - DIFFICULTÉ POUR L'ENFANT SOURD PROFOND À ACCÉDER À LA COMMUNICATION ORALE

L'enfant sourd profond ne peut, du fait de sa surdité, entendre la voix de son entourage et ne développe donc pas naturellement de capacités orales de communication. Afin d'amener l'enfant à communiquer, le choix pour les parents doit alors, grossièrement, se faire entre une méthode d'éducation bilingue (langue des signes – français¹), ou une éducation oralisante par laquelle on va tenter d'enseigner à l'enfant la langue orale. Evidemment cette dernière option a l'inconvénient majeur qu'il ne s'agit nullement pour l'enfant d'une méthode naturelle d'acquérir la langue. Inversement, la langue des signes, d'accès et d'acquisition faciles pour l'enfant sourd car langue visuelle et corporelle, est souvent mal maîtrisée par l'entourage (et souvent mal maîtrisée également par les professeurs entendants, l'appellation d'enseignement en « langue des signes » est dans les faits extrêmement relative). Cette situation dichotomique oral ou langue des signes n'est fort heureusement (mais malheureusement aussi) jamais aussi tranchée, mais fluctue entre les deux pôles, sous le terme générique recouvrant tout et n'importe quoi, de « bilinguisme ». C'est-à-dire qu'actuellement, peu d'écoles offrent des éducations uniquement oralisantes, ou uniquement signées : les signes ont droit de cité dans presque tous les établissements, ne serait ce que dans les cours de récréation. Inversement aucun enfant n'est totalement ignorant des pratiques oralisantes du fait de la présence d'orthophonistes (et d'une « ré-éducation » orale obligatoire, qui ne correspond évidemment en rien à une « ré »-éducation, puisqu'il s'agit en fait de développer une aptitude absente au départ. On ne rééduque pas les enfants entendants français à parler anglais ou allemand, etc., de la même façon on ne rééduque donc théoriquement pas des enfants sourds profonds à parler le français oral²) dans toutes les écoles.

“La langue des signes semble privilégier une intégration par le partage des connaissances”

1. *Un problème de cette appellation « bilingue » est que les avis divergent quant à savoir s'il s'agit d'enseigner le français écrit seulement, ou oral également (et dans ce dernier cas, pour l'enfant sourd profond, il pourrait s'agir, cognitivement, d'être trilingue et non pas bilingue). Dans la pratique cependant, les écoles pour enfants sourds imposent toutes un minimum d'éducation orale.*

2. *On pourrait évidemment objecter à cette idée « d'aptitude absente au départ » le fait que les enfants sourds ont tous un babillage oral en jeune âge, babillage qui disparaît progressivement du fait que l'enfant ne sentend pas. À cette critique on répondra que les enfants entendants ont, tout comme les enfants sourds, une certaine propension au “babillage manuel” avant de s'orienter vers l'oral en l'absence de communication en langue des signes dans leur entourage. Si les enfants sourds doivent être “rééduqués” à l'oral, alors les enfants entendants devraient logiquement être “rééduqués” à la communication gestuelle.*

La question sous-tendant le choix d'un système ou de l'autre (plutôt oral, ou plutôt « bilingue ») est dans les deux cas le souci d'intégration, considéré différemment selon le cas. Dans l'oralisme cette intégration passe par le gommage de la différence physique, et l'atteinte d'une similitude de surface avec l'entendant par une capacité plus ou moins bonne à parler et lire labialement. Pour développer ces capacités, l'appareillage auditif est de rigueur et le recours à une aide tel le LPC grandement utile - le L.P.C., pour Langage Parlé Complété est un code manuel qui permet de faciliter la lecture labiale ; le L.P.C. n'est pas une langue car il n'a aucune signification par lui-même, ne peut exister que conjointement à l'oral. Le choix de la langue des signes française (ci-après : L.S.F.) semble privilégier au départ une intégration par le partage des connaissances et l'épanouissement sociocognitif, l'intégration se pensant par la voie d'une possibilité commune de réflexion (même si cette réflexion est différente dans son style, ses résultats).

II - PRÉSENTATION SUCCINCTE DE LA L.S.F.

Je n'entrerai pas dans les dédales d'une présentation linguistique approfondie de la L.S.F. Je préciserai simplement que cette langue, comme toute autre langue, est composée de structures sublexicales (forme de la main, mouvement, etc.) et d'une grammaire permettant d'exprimer tout ce qu'une langue audiophonatoire peut exprimer (une idée reçue voudrait que les langues des signes ne permettent pas l'abstraction, que ce soit au niveau de l'expression ou du langage intérieur –la réflexion. Les recherches en psychologie et/ou une simple connaissance de base de la L.S.F. prouvent cependant le contraire).

L'expression en langue des signes nécessite de convertir dans l'espace visuel (qui devient donc espace linguistique) la proposition sémantique que le locuteur veut exprimer. Pour ce faire (et en ne retenant ici que les aspects pertinents pour la discussion dans cet article), on procède généralement à une spatialisation linguistique, par laquelle une partie de l'espace signé correspond à une entité (sujet ou objet du discours). Différents points dans l'espace correspondent donc à différentes entités. Lors du discours, le signeur lie les différentes entités (les différents points de l'espace) entre eux, afin par exemple de les confronter, comparer, etc. Le signeur passe donc fréquemment d'un point à un autre de l'espace. Or en changeant ainsi d'espace de référence, le signeur passe également à un autre point dans l'espace signé, c'est-à-dire qu'il prend la perspective du nouveau point de référence, avec une rotation de l'ensemble de l'espace en conformité avec le nouveau point de vue. Ainsi, en résumé, la langue des signes nécessite une certaine aptitude à estimer les perspectives visuelles et à passer d'une perspective à une autre en accompagnant ces changements d'une rotation mentale de l'espace linguistique signé.

La langue des signes passe évidemment par le canal visuel et la structure de la langue diffère totalement du français oral. La question est alors de savoir si ces différences de modalité et de structure pourraient influencer la nature des représentations cognitives en général, et de la compréhension des différences interindividuelles de pensée en particulier, à la base de la socialisation de l'enfant. En psychologie cognitive, on considère que l'enfant développe cette compréhension de la relativité des points de vue mentaux (donc de la « subjectivité ») notamment à partir de la compréhension de la relativité des perspectives visuelles, qui sont fréquemment utilisées en langue des signes. Il se pourrait alors que la forme de la langue facilite l'accès à la compréhension de la relativité des points de vue visuels et, par extension, conceptuels (à la base de la socialisation).

Attentes différentes chez les parents selon le mode de communication, attitudes différentes

À côté de cet aspect de facilité de perception de la L.S.F. comparée au français oral, donc d'une aisance à la communication (évidemment primordiale pour le développement cognitif en général, la communication est également un facteur principal du développement psychosocial), et l'aide éventuelle à la compréhension de la relativité des perspectives, un autre point vient peser dans la balance de la future socialisation de l'enfant sourd. On a pu constater que les attentes des parents quant au développement de leur enfant ne sont pas les mêmes selon le mode de communication choisi. Les parents ayant opté pour la L.S.F. privilégient le développement social, les oralistes privilégiant le développement de la parole (ceci est évidemment un caractère général et non pas systématique : d'importantes différences interindividuelles existent).

“Les attentes des parents ne sont pas les mêmes selon le mode de communication choisi”

Ceci peut avoir d'importantes répercussions au niveau des échanges entre l'enfant et ses parents. En effet, les parents oralisant, préférant développer la parole de leur enfant, peuvent parfois se focaliser sur le contenant du message plutôt que sur le contenu. Ainsi feront-ils répéter ses propos par l'enfant jusqu'à ce qu'il les prononce correctement, plutôt que de choisir une manière différente (geste, mime, ou simple changement de la phrase) de faire passer l'information, la pensée en question. L'information passant au second plan, l'enfant sourd peut alors être en état de *“déficit expérientiel”*. C'est-à-dire que l'enfant manque alors d'expériences de base, de connaissances acquises fortuitement au détour de conversations et d'une multitude de situations, qui servent normalement à l'enfant pour se construire une base de référence (les normes sociales) par rapport à laquelle estimer ses propres actions et pensées. Ici encore c'est moins la langue orale que les facteurs qui lui sont associés (plus grande rigidité dans les échanges par exemple) qui est par nature susceptible d'être un obstacle au bon développement psychosocial de l'enfant sourd.

Double aide chez les enfants signeurs pour la compréhension de la relativité des points de vue mentaux : aide par la structure de la L.S.F., aide par le comportement parental.

En cherchant à savoir les effets du mode de communication (qui correspondent donc en fait à estimer l'influence de la structure de la langue sur la structure de la pensée, mais également l'importance de la communication en bas âge, et du style éducatif) sur le développement de la pensée, j'ai cherché à déterminer les performances d'enfants sourds signeurs et oralistes, de parents sourds ou entendants, âgés de 5 à 8 ans, sur diverses tâches de théorie de l'esprit.

La notion de « théorie de l'esprit » renvoie à la capacité de comprendre que l'esprit humain génère des représentations à partir de la réalité, que ces représentations ne sont pas forcément des répliques exactes de la réalité, et qu'elles peuvent donc différer entre personnes différentes ou même chez une même personne à différents moments. Pour un exemple simple, au niveau intra-individuel, je peux par exemple avoir sous les yeux un livre dont la couverture me semble de couleur violette (la représentation mentale de l'objet, dans ma tête, est alors « livre violet ») alors qu'en fait, sous un meilleur éclairage je constaterai que le livre est, disons, rouge. Ma première représentation mentale (livre violet) était donc fautive, ne correspondant pas à la réalité physique (livre rouge). Je sais maintenant (sous un meilleur éclairage) que j'avais une mauvaise représentation de l'objet. Ce savoir est alors dit « métareprésentationnel » car il s'agit d'une représentation (un savoir, un jugement) portant sur une autre représentation (une croyance passée : la couleur violette).

Pour pouvoir comprendre logiquement ce genre de situation, lorsqu'elle porte sur des représentations interindividuelles (ex : face à une même réalité, Jean croit que "ceci", alors que Pierre croit que "cela"), il est nécessaire d'élaborer ce que l'on appelle une théorie représentationnelle de l'esprit, par laquelle on admet la nature faillible de l'esprit du fait de la possibilité d'une construction par l'esprit humain de représentations déformées. Les différences de pensées entre individus sont donc, en premier lieu, appréhendables par l'intermédiaire d'une théorie de l'esprit expliquant le pourquoi des différences de représentations.

Au niveau expérimental, il s'agit, dans les épreuves dites de théorie de l'esprit, de comprendre que deux personnes n'ont pas forcément la même connaissance à propos d'un objet (la première personne peut penser que l'objet est dans un lieu A, l'autre penser ou savoir qu'il est dans un lieu B), d'une croyance (la première personne pense que Jean pense que Y, l'autre pense que Jean pense que Z), bref, du monde en général. Il s'agit donc de comprendre la relativité des phénomènes mentaux, ce qui conduit à comprendre qu'autrui ne partage pas forcément nos connaissances et encore moins nos opinions, voire qu'il n'y a pas de vérité absolue. Cette compréhension est à la base des aptitudes de socialisation.

Les tests employés dans mes diverses recherches sont nombreux, je ne présenterai ici que les résultats pour l'épreuve dite « d'attribution de fausse croyance », test considéré crucial par la plupart des auteurs, en dépit des réserves que l'on peut en faire. Il s'avère cependant que ce test résume assez bien l'ensemble des résultats que j'ai pu obtenir sur les différentes épreuves de théorie de l'esprit.

Pour un exemple d'un tel test, on présente à l'enfant deux poupées, trois boîtes en carton de couleurs différentes (l'une bleue, l'autre rouge, la dernière verte) et une bille. Dans un petit scénario, on fait jouer les deux poupées avec la bille, puis l'une des poupées (poupée A) décide de partir. Avant de partir, elle et l'autre poupée rangent ensemble la bille dans une première boîte (ex : la bleue), et la poupée A s'en va. En son absence, la poupée B décide de recommencer à jouer : elle va prendre la bille dans la boîte bleue, joue, puis range la bille dans une autre boîte, la rouge. Alors revient la poupée A (qui n'a pas "vu" le déplacement de l'objet d'une boîte à l'autre) qui veut jouer avec la bille. La question posée à l'enfant témoin de ce scénario est donc : "où la poupée va-t-elle chercher la bille ?". Des questions contrôles sont posées afin de s'assurer que l'enfant a bien compris ce qui lui a été dit.

À ce type de test, on constate que les enfants sourds signeurs natifs (donc nés de parents eux même sourds et communiquant en L.S.F.) ont de meilleures performances que les enfants entendants du même âge. Il convient dès à présent de préciser que cela ne signifie pas que ces enfants sourds ont un niveau de développement plus élevé que les entendants.

Il y a en fait une différence dans la nature même du développement : le "chemin" du développement n'est pas le même, les sourds maîtrisent différentes tâches cognitives dans un ordre différent des enfants entendants. Il ne peut donc être fait de comparaison au niveau « quantitatif » : dire qu'un groupe d'enfant est meilleur que l'autre serait ici une absurdité. En fait, la structure de la L.S.F., en permettant un entraînement à l'estimation des perspectives visuelles, facilite la prise de conscience de la relativité des points de vue. Donc, ces enfants sourds signeurs natifs, quand ils sont testés sur une épreuve plus ou moins directement basée sur l'estimation de perspectives visuelles, font preuve de meilleures performances que les enfants entendants.

Les enfants sourds de parents entendants ont, eux, de moins bonnes performances que les entendants. Chez ces enfants sourds, les signeurs surpassent les oralistes. Ce qu'il convient de retenir de ces derniers résultats est moins l'apparent retard de développement de ces enfants sourds de parents entendants (car ce retard n'est pas évident : tout dépend de la façon dont on teste ces enfants !). Ce qui importe ici est que les enfants signeurs ont de meilleures performances que les oralistes, et ceci s'observe également pour d'autres épreuves de « théorie de l'esprit ». Donc ces enfants signeurs semblent posséder de meilleures bases pour leur développement psychosocial que les oralistes.

“Les enfants sourds maîtrisent différentes tâches cognitives dans un ordre différent de celui des entendants”

Ainsi, la L.S.F., par la confrontation aux perspectives visuelles, mais aussi (dans le cas des enfants sourds de parents entendants), par la plus grande facilité de communication, d'échanges, permet de comprendre plus rapidement la relativité des points de vue.

Ceci ne signifie bien évidemment pas que l'enfant sourd oralisé ne possède pas de théorie de l'esprit et encore moins, bien évidemment, qu'il ne puisse *in fine* se socialiser aussi bien que l'enfant sourd signeur. Il s'agit simplement alors d'insister sur l'importance du rôle des éducatrices spécialisées, orthophonistes, etc., qui se doivent d'amener l'enfant sourd profond oralisé à une meilleure prise de conscience de la relativité des perspectives visuelles et conceptuelles qui semble lui faire défaut à l'âge de 5-8 ans. L'échec à l'épreuve d'attribution de fausse croyance n'est qu'un indice pour le psychologue cognitiviste, et ne doit en rien être perçu comme la preuve d'un échec cognitif de l'enfant oralisé. Il faut en effet bien départager théorie de l'esprit et compétence linguistique. Or l'épreuve d'attribution de fausse croyance, requérant une certaine maîtrise linguistique, peut amener à sous-estimer les compétences des enfants dont les capacités de communication sont réduites. D'autres méthodes d'investigation, moins dépendantes du développement linguistique de l'enfant (méthodes non-verbales), ou plus écologiques (c'est-à-dire hors du cadre expérimental où les situations sont relativement artificielles ; pour un exemple de méthode plus naturelle : l'observation des propos, des histoires racontées spontanément par l'enfant) permettent de noter d'indéniables capacités de comprendre la relativité des points de vue au niveau implicite (c'est-à-dire, que l'enfant comprend mais ne parvient pas encore à l'exprimer, expliquer, etc.). Simplement, cette compréhension ne se fait pas, ne s'exprime pas de la même manière chez tous les enfants. Il serait vain de vouloir que l'enfant sourd se développe suivant les mêmes voies que l'enfant entendant, car tel n'est peut-être pas la meilleure façon de se développer cognitivement pour un enfant dont les besoins cognitifs, du fait même de sa surdité, sont différents de ceux d'un enfant entendant.

Ce point est évident lorsque l'on compare les enfants sourds de parents sourds aux enfants entendants. Ces deux groupes d'enfants, parfaitement efficaces au niveau cognitif, ne suivent pas le même développement, chacun suivant celui qui est le mieux adapté à ses besoins cognitifs, chacun étant par ailleurs influencé par la structure de son mode de communication linguistique.

Il convient d'autre part de préciser que les résultats des enfants oralisés peuvent être grandement influencés par le degré de surdité et, comme je le mentionnais plus haut, on doit prendre garde à ne pas sur-généraliser les discussions. Ainsi, Peterson & Siegal (1999) observent que des enfants sourds oralisés, et appareillés précocement, ayant une surdité alors moyenne à sévère, ont des performances comparables à celles d'enfants entendants. Clairement, chez ces enfants à surdité moyenne, une éducation oralisante peut être efficace (du moins parce que leurs capacités à entendre sont effectives), il n'est pas question ici de parler de la valeur

d'une méthode d'éducation *dans l'absolu*. Chez les sourds profonds, l'oral (sans recours au L.P.C. intensif) n'est simplement apparemment pas la meilleure façon de favoriser le développement cognitif et social (des études sont en cours pour savoir ce qu'il en est chez l'enfant sourd profond oralisé avec aide intensive du L.P.C.).

Qu'en est il alors de la socialisation de l'enfant sourd, de son « intégration » dans la société entendante ? Dans la pratique, cette question a été peu étudiée en France (du moins, à une autre échelle que l'étude de cas). Sur un plan écologique (la simple observation quotidienne) on peut noter que les adultes sourds oralistes semblent tout aussi bien intégrés que les sourds signeurs, et que le retard noté en jeune âge sur les épreuves de développement d'une théorie représentationnelle de l'esprit n'a donc pas de conséquences à long terme, excepté peut-être au niveau du « self esteem » et de leur identité, ce qui dépasse cependant le cadre du présent article.

“Bien que les signeurs ont le meilleur potentiel de socialisation, ce sont les oralistes qui seraient le mieux socialisés”

De fait, certains estiment même que les sourds signeurs, s'ils ne parlent pas, sont condamnés à vivre en “ghetto” alors que les oralistes, pouvant (ou supposés pouvoir le faire !) échanger directement avec les entendants seraient, eux, bien intégrés socialement. Ainsi, alors que les enfants signeurs auraient les meilleures bases pour une bonne socialisation, ce seraient *in fine* les oralistes qui seraient le mieux socialisés. Ce point est évidemment sujet à caution. D'une part, les enfants oralisés échouent parfois à développer des capacités orales suffisantes et sont alors envoyés en écoles utilisant la L.S.F. De ce fait, ces enfants “transférés” peuvent témoigner d'un retard important au niveau psychosocial, sans que l'on puisse mettre ce retard au compte de la L.S.F. (ce que d'aucuns ne se gênent cependant pas de faire) mais bien plutôt du manque de cohérence dans le style éducatif qui leur a été fourni, partagé entre oralisme et L.S.F. ! La question qui s'ensuit est évidemment de savoir la proportion d'oralistes réellement bien intégrés par rapport au nombre initial d'oralistes : combien se sont “perdu en route”, se sont tournés pendant l'adolescence ou à l'âge adulte et avec plus ou moins de succès vers la L.S.F. (et condamnés à vivre en marge, non du fait de la L.S.F. mais de l'échec de leur éducation oralisante), etc. En l'absence de recherche objective sur ce point, on est obligé de suspendre la discussion.

En conclusion, chez l'enfant sourd profond, il semble qu'une éducation en L.S.F. soit plus efficace qu'une éducation bilingue, elle même plus efficace qu'une éducation oralisante, quant au développement de théories de l'esprit qui sont des précurseurs au bon développement psychosocial. Comme on l'a vu, si le mode de communication a par lui-même certainement une importance (l'oral étant plus difficile à percevoir, les échanges sont moins accessibles à l'enfant sourd), diverses variables entourant l'éducation oralisante (par exemple, une certaine rigidité

dans les échanges, ou le fait de privilégier le contenant plutôt que le contenu, etc.) sont également potentiellement néfastes. Or ces dernières variables pourraient très certainement être mieux contrôlées par les responsables (au sens large : orthophonistes, professeurs, parents...), et leur influence néfaste amoindrie. Il faudrait pour cela repenser l'éducation oralisante d'une autre façon, plus pragmatique. À défaut d'une telle réflexion, il semble que les enfants sourds profonds oralistes seront toujours en retard comparés aux signeurs quant au développement sociocognitif.

POUR EN SAVOIR PLUS

Courtin, C. (2000). « Surdité, langue des signes et développement cognitif ». Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Peterson, C.C., & Siegal, M. (1999). « Representing inner worlds: theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children ». *Psychological Science*, 10, 126-129.