

Réflexion sur la genèse des liens entre pensée, symbolisation et communication.

Tout d'abord, je voudrais remercier les organisateurs de ces journées de m'avoir invité à prendre part à vos travaux. J'ai hésité à accepter cette invitation dans la mesure où je ne suis plus impliqué, depuis de nombreuses années, dans des activités en lien avec le syndrome CHARGE. Je suis donc loin d'être à jour en ce domaine. Toutefois, j'ai cédé à l'insistance de Corinne Boutet qui m'a assuré que l'on n'attendait de moi une intervention centrée non pas sur le syndrome CHARGE, mais sur le thème de la communication. Je sais que les enfants présentant le syndrome CHARGE développent de manières diverses leurs compétences communicatives, en particulier eu égard à leur accès à langue orale (vocale ou signée) et à leur usage du graphisme et de l'écrit. Ils sont, avec leur entourage, des explorateurs des chemins possibles du développement de la communication. Ils partagent cette expérience avec d'autres enfants ou adultes présentant une double déficience sensorielle, plus ou moins complexe, et liée à d'autres étiologies. Mes activités d'enseignement dans le cadre d'un Master Européen intitulé « Communication et surdicécité » (à l'Université de Groningen en Hollande) et qui traite plus spécifiquement de la surdicécité congénitale, m'ont permis de maintenir, avec mes collègues et aussi grâce aux travaux des étudiants, un travail de recherche portant sur les dynamiques précoces de la communication dans ses liens avec l'appropriation du langage et les processus de pensée, et ce dans le contexte de la surdicécité congénitale. Il s'agit là d'une vaste question dont je voudrais partager avec vous certains éléments essentiels dans le court temps qui m'est imparti. J'ai choisi pour cela d'utiliser un exemple à partir duquel il sera possible de mettre en exergue des processus qu'on peut avoir de la difficulté à appréhender dans la pratique en dépit de leur importance pour l'intervention. Il s'agit d'une séquence vidéo très courte tirée d'un ouvrage disponible au CRESAM, les *Booklets on Communication and Congenital Deafblindness* (Rødbroe, et al., 2006)<sup>1</sup>. Les lecteurs intéressés pourront y trouver le DVD où se trouve cette séquence (livret 2 – Interaction et communication sociale – Vidéo 1 A1). Dans le cadre du présent texte, nous devons nous contenter d'une description écrite et de quelques illustrations.

Hannah, une petite fille sourdaveugle présentant une trisomie 13 (elle est totalement aveugle et conserve une faible audition sur un côté), est en face à face sur les genoux de son éducatrice Astrid. Elles sont toutes les deux engagées dans un jeu de balancement où leurs deux corps s'éloignent puis se rapprochent jusqu'à ce que leurs visages se touchent. Ce jeu se répète puis ralentit et finalement s'arrête (à 0'51 »). À ce moment-là, les deux visages se touchent. C'est alors qu'Hannah se met à produire une série de mouvements qui semblent indiquer qu'elle désire reprendre le jeu, mais dont la séquence est tout à fait surprenante :

- 1- Sa main gauche, en contact avec le visage d'Astrid, produit un mouvement de va et vient de faible amplitude (1'0" à 1'07")

---

<sup>1</sup> Booklets on Communication and Congenital Deafblindness. VCDBF/Viataal: I. Rødbroe, I. et al. (2006). Congenital Deafblindness and the core principles of intervention, II. Janssen, M & al. (2007). Contact and social interaction, III. Souriau, J. & al. (2008). Meaning Making, IV. Souriau, J. & al. (2009). Transition to the cultural language. Version française : 1- Principes fondamentaux d'intervention en surdicécité congénitale 2- Contact et interaction sociale 3- Construction du sens 4- Transition vers un langage culturel : C.R.E.S.A.M., 12 rue du Pré Médard, 86280 SAINT-BENOIT. Courriel : [centre.res@cresam.org](mailto:centre.res@cresam.org)

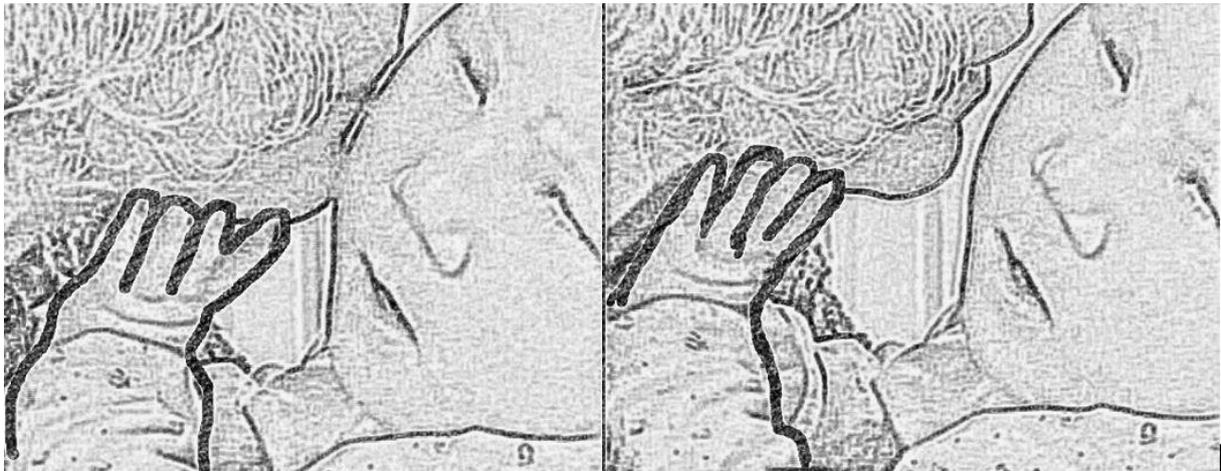


Figure 1 : A gauche, point de départ du va et vient répété de faible amplitude. A droite, fin du mouvement.

- 2- Puis le bras gauche produit un mouvement de va et vient dont l'amplitude est plus importante (1'07'' to 1'13'').

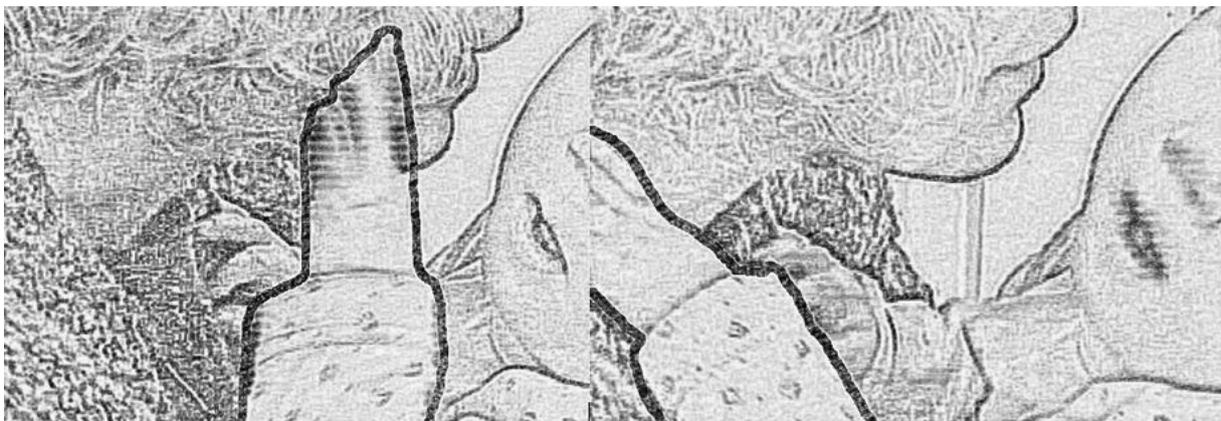


Figure 2 : A gauche : point de départ du va et vient répété de forte amplitude. A droite: fin du mouvement.

- 3- Hannah reprend avec tout son corps the jeu de balancement ; elle exerce une forte pression corporelle sur Astrid qui la rejoint dans son jeu (1'13'')

L'élément contrintuitif de cette séquence c'est que le premier mouvement de Hannah n'est pas de réactiver le jeu de balancement avec son corps tout entier mais de produire un petit mouvement impliquant seulement la main, suivi d'un mouvement un peu plus ample impliquant la main et le bras. Et c'est seulement après ces deux étapes qu'elle engage tout son corps. Si sa première intention avait été de reprendre le jeu, il aurait été plus efficace pour elle d'exercer une pression directe sur sa partenaire, d'autant plus qu'à ce stade de développement on aurait pu logiquement s'attendre à ce que les connections neuronales et les schèmes moteurs qui avaient été mises en œuvre pendant le jeu soient réactivés. Ce qu'il s'est effectivement produit est donc tout à fait

différent. On pourrait décrire la séquence observée comme évoluant sur un continuum commençant par une expression symbolique et finissant par une action directe non-symbolique. Le premier petit mouvement peut être décrit comme la projection du mouvement de balancement de tout le corps dans l'espace de la main. Le deuxième mouvement présente la même la structure, mais c'est le bras qui sert d'espace de projection pour le mouvement de balancement. Dans la troisième partie de la séquence, on ne peut plus parler de projection, mais de réactivation du mouvement désiré. D'une certaine façon, les deux premiers mouvements peuvent être considérés comme ayant un caractère symbolique, dans la mesure où ils représentent l'action recherchée, mais sans l'accomplir. Ils sont fabriqués à partir d'un schématisme qui appartient à l'action mais ils sont effectués avec d'autres parties du corps (ce phénomène est d'ailleurs un constituant essentiel de la langue des signes). Le dernier mouvement n'est plus symbolique, il est l'action elle-même. Cette évolution d'un premier mouvement vers un mouvement plus ample puis vers une action directe non symbolique requiert une tentative d'explication. On pourrait proposer l'hypothèse suivante : Quand le jeu s'arrête, il est possible que l'énergie de l'enfant soit mobilisée dans une activité consistant à « penser » ou « revivre mentalement » le jeu, sans intention de le reprendre. On observe donc, dans le déroulé des expressions de l'enfant, une première phase pendant laquelle celui-ci se concentre sur ce qu'il vient de se passer. Cela donne lieu à un processus de schématisation qui implique un engagement moteur, d'où le mouvement de la main qui n'est pas l'action elle-même, mais un affleurement moteur de la pensée en cours d'élaboration. Puis, dans une seconde phase, c'est la composante agentive et anticipatoire de cette réflexion qui prend le dessus, ce qui conduit au second geste (le balancement du bras) qui viserait à restaurer le jeu. Ce mouvement intermédiaire contient la projection des éléments schématiques du jeu (préalablement construits par le mouvement de la main) et une intention émergente (la taille et l'intensité du mouvement du bras exprimant la composante « Je veux rejouer à me balancer »). Ensuite, comme ces expressions ne sont pas saisies par la partenaire, l'énergie investie augmente mais sans succès, ce qui déclenche un passage à l'action directe (qui s'avère efficace puisqu'elle ramène la partenaire dans le jeu).

On observe dans cette séquence que l'attention de l'enfant est soit dans l'action (il vit le jeu de balancement avec le partenaire), soit dans la réflexion (il pense à l'action en bougeant la main selon une certaine schématique), soit dans l'intention communicative (le mouvement plus ample avec le bras et le passage à l'action directe impliquant une pression sur la partenaire). En d'autres termes, même à ce stade relativement précoce du développement, l'enfant se manifeste comme un être pensant et comme un acteur à part entière de la relation qu'il vit avec l'autre. Il se montre capable d'une construction symbolique qui n'est pas le résultat d'un apprentissage mais d'un processus interne mettant en jeu l'ensemble de sa neuromotricité ; son mouvement de la main représentant le balancement ne lui a pas été montré comme un moyen de nommer le jeu, il est le résultat d'un processus de schématisation et d'appropriation qu'on pourrait voir comme généré par un besoin de maîtrise et de compréhension de l'action vécue. Par la suite, cette schématisation est mise au service de la communication quand l'enfant augmente l'amplitude du mouvement (sur tout le bras) pour s'adresser à son partenaire. D'une certaine façon, l'enfant a produit un signe, mais celui-ci n'a pas été compris par le partenaire. C'est d'ailleurs ce qui nous permis de recueillir les données que nous venons d'analyser. Si le partenaire avait perçu dès le début que le mouvement de la main représentait le jeu de balancement, elle aurait peut-être repris le jeu sans laisser à l'enfant le temps de réflexion qui lui était nécessaire pour mettre en place les processus de schématisation qui lui ont permis de stabiliser l'objet de sa pensée et d'en construire une forme symbolique. L'enfant n'aurait pas eu non plus le temps d'être l'auteur du passage de la réflexion (centrée sur lui-même) à la communication (adressée au partenaire). On pourrait imaginer une situation alternative où la partenaire aurait perçu le mouvement de la main et son potentiel symbolique, mais en en

reconnaissant le caractère réflexif non orienté vers elle. Dans cette hypothèse, elle aurait pu laisser le temps de la réflexion et intervenir pour manifester qu'elle avait perçu ce moment de réflexion (par exemple en l'imitant) mais sans en briser la dynamique. Dans cette configuration, la démarche cognitive et communicative de l'enfant aurait été respectée et l'adulte se serait inséré dans l'échange sans la briser. C'est d'ailleurs ici l'occasion de faire remarquer qu'il est important de ne pas traiter toutes les expressions comme des demandes et de laisser à l'enfant de passer par divers états de pensée et d'orientation vers l'autre.

Il est aussi intéressant de noter que le processus de schématisation s'est spontanément effectué au niveau de la main et du bras. On peut peut-être y voir le résultat d'un processus de sélection au niveau de l'espèce humaine qui a donné à cette partie du corps un potentiel symbolique élevé. Sous l'effet de la culture, ce potentiel est recyclé chez les enfants entendants en langage oral et chez les enfants sourds en langue des signes. Mais même chez les humains maîtrisant parfaitement une langue vocale ou signée, l'utilisation du corps comme vecteur symbolique reste très active.

Ce que cette vidéo montre d'essentiel, c'est que la capacité à penser, symboliser et communiquer ne dépend pas seulement du partenaire de l'enfant. Pour prendre conscience de cette capacité de l'enfant à mettre en œuvre ces opérations complexes, il faut recourir à une observation très fine (ce que permet la vidéo), ce qui est moins nécessaire dans les situations ordinaires où l'enfant ne présente pas de déficiences. Dans ce dernier cas, en effet, les partenaires adultes sont dotés par leur culture des moyens de lecture des expressions de l'enfant et d'un répertoire de réactions qui exigent moins d'attention et de calcul conscient.

Cette vidéo est aussi un exemple de ce que certains chercheurs appellent des formes de communication authentiques, c'est-à-dire formées d'expressions qui n'appartiennent pas à un répertoire culturellement institué (une langue, un système de signes) mais qui néanmoins présentent des formes de schématisation d'origine corporelle qui manifestent la pensée et l'intention communicative. Ce concept de communication authentique est particulièrement pertinent dans toutes les situations impliquant des enfants ou adultes présentant une situation de handicap qui fait obstacle à l'appropriation ordinaire de la communication langagière. Et c'est sur cette communication authentique que les partenaires de l'enfant peuvent s'appuyer pour construire des systèmes symboliques partagés.

Notes complémentaires :

- On utilise dans ce texte des expressions comme « pensée » ou « réflexion » pour décrire des états cognitifs de l'enfant. Il convient d'avoir à l'esprit que ces termes ne peuvent pas être pris comme étant exactement similaires à l'expérience qu'un adulte peut en avoir, dans la mesure où pensée et réflexion sont chez lui très dépendantes du langage. On fait cependant l'hypothèse, qu'au-delà des différences, il existe des traits centraux communs entre l'expérience de l'adulte et celle de cet enfant.
- Le texte ne comporte pas de références bibliographiques, à l'exception de la mention des sources de la vidéo. Pour les lecteurs intéressés (et maîtrisant la langue anglaise), il est possible de se référer à un article plus détaillé qui traite le sujet dans une plus vaste perspective et qui comporte toutes les sources bibliographiques nécessaires : Souriau, J. (2017). Response to Gallagher. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 3(1). <http://jdbsc.rug.nl/article/download/29198/26541>