

Marianne JOVER
 Centre de Recherche en Psychologie de la
 Connaissance, du Langage et de l'Émotion,
 Université de Provence UFR Psychologie
 29 avenue R. Schuman
 13621 Aix-en-Provence cedex 1

Dans un plaidoyer pour un bébé bricoleur de savoir faire, Mellier a proposé d'envisager le fait que le bébé naît équipé d'une batterie de casseroles dont l'usage et la pertinence de l'emploi sont subordonnés à l'obtention de matières premières (page 54). La batterie de casserole dont dispose l'enfant déficient auditif est différente de celle de l'enfant entendant, et le retentissement de la privation sensorielle sur le développement psychologique dépend, dans cette perspective, non seulement de son importance, mais également de l'environnement dans lequel il s'actualise. La trajectoire de développement de l'enfant sourd est en grande partie déterminée par les interactions précoces qu'il parvient à établir malgré son handicap. Celles-ci permettent, en effet, que s'établisse la fonction d'attention conjointe, fonction qui sous-tend de nombreux aspects du développement cognitif, social et émotionnel.

◆ L'attention conjointe, premier pas vers la théorie de l'esprit et l'attachement

L'attention conjointe est définie comme un épisode au cours duquel deux personnes portent leur attention sur une même cible, par exemple, un objet. Il importe, pour parler d'attention conjointe, que l'attention de l'un soit amenée sur l'objet par l'autre protagoniste, par un déplacement du regard, par un geste de pointage. Cette situation est donc dynamique et possède une composante importante de communication. Chez le jeune enfant, le fait de fixer le visage de l'adulte alors qu'il vient de faire tomber un objet ou essaye d'en attraper un, relève aussi de l'attention conjointe. L'attention conjointe ne correspond donc pas à un comportement mais à une fonction qui permet une quantité importante de comportements interactifs : suivre le regard, pointer, échanger des regards, regarder dans la direction pointée, prendre ou tendre un objet...

La capacité à répondre ou à initier des épisodes d'attention conjointe se construit au cours du développement et permet à l'enfant de progressivement

exprimer ses intentions communicatives. L'attention conjointe se fonderait sur une expérience prolongée, diversifiée, mais aussi structurée d'échanges de regards, de gestes, de vocalisations avec un ou plusieurs partenaires adultes.

Les épisodes d'attention conjointe apparaissent au cours de la première année. Dès 3 mois, plusieurs recherches montrent que les bébés suivent l'orientation du regard d'une personne vers un objet ou une personne. Les premiers gestes de pointage et de vérification de la direction du regard d'autrui débutent avant la fin de la première année. Il faut attendre 18 mois pour que l'enfant localise précisément ce que regarde la mère, même si c'est derrière lui. A ce niveau, l'enfant est capable de regarder en alternance, par exemple, l'adulte et l'objet sur lequel il agit. A un niveau plus complexe, l'enfant alterne son regard entre l'adulte et un spectacle intéressant en souriant. Cette alternance active est appelée par certains auteurs attention conjointe coordonnée. Ces comportements d'attention conjointe « basique » sont particulièrement reliés au développement du langage expressif et réceptif. Plus tard, au niveau conventionnel, l'enfant pointe ou bien nomme un objet en regardant l'adulte. Enfin, au niveau symbolique, il utilise une combinaison de deux mots pour nommer, décrire ou questionner. L'attention conjointe est le socle indispensable pour l'acquisition du langage et pour les relations interpersonnelles futures.

Attention conjointe et théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit rend compte de la capacité d'un sujet à reconnaître les états mentaux des autres personnes, et à utiliser cette compétence pour comprendre et prédire des comportements d'autrui. Elle est généralement évaluée au travers d'épreuves dans lesquelles l'enfant doit prédire ce qu'un protagoniste va faire, dire ou penser quand il sera dans une situation de fausse croyance. Par exemple, dans la tâche dite de « Sally et Anne », un récit met en scène deux poupées (Sally et Anne). Sally place une bille dans un panier sous les yeux de Anne et sort pour aller se promener. Anne prend ensuite la bille et la place dans une boîte à côté du panier. On demande alors à l'enfant où Sally ira chercher la bille à son retour. Les enfants qui ont acquis une théorie de l'esprit répondent sans hésiter que Sally ira regarder dans le panier alors que les autres disent que Sally ira voir dans la boîte, ou bien ne sont pas bien sûrs. Dans cette configuration, dite de fausse croyance de 1^{er} ordre, les enfants de 3 ans rencontrent des difficultés qui disparaissent entre 4-5 ans. Les capacités de théorie de l'esprit se développent graduellement et dans certaines circonstances, il serait possible de les observer sous des formes précoces.

L'attention conjointe, fondée sur la détection de la direction du regard de l'autre et sur la détection de ses intentions, est déterminante pour que l'enfant

découvrir l'autre en tant qu'individu animé par des états mentaux, c'est-à-dire qu'il dispose d'une théorie de l'esprit. Les compétences des enfants dans les tâches de théories de l'esprit reposent également sur les échanges, conversations et expériences précoces portant sur les états mentaux et donnant à l'enfant des éléments pour comprendre que les autres ont des croyances qui peuvent différer de la réalité. Le développement du langage est donc fondamental dans l'acquisition de la théorie de l'esprit.

Attention conjointe et attachement

L'attachement est un besoin instinctif, primaire et autonome qui conduit le bébé à produire des comportements spécifiques à l'endroit de l'adulte. Ces comportements permettent au bébé de s'assurer, non pas son alimentation, mais de la présence, de la proximité et de la disponibilité de la figure maternelle à des fins de réassurance. La sécurité permet à l'enfant de développer ses explorations puis progressivement d'être autonome.

Le type d'attachement qui relie l'enfant à son parent est identifié à l'aide de la Situation Étrange, qui réalise un scénario de séparations et de retrouvailles entre l'enfant et son parent. L'attachement est dit *sécurisé* lorsque l'enfant utilise le parent comme base de sécurité pour explorer, qu'il réagit négativement à son départ et parvient à s'apaiser à son retour. L'enfant trouve dans sa figure d'attachement, une source fiable de sécurité et d'apaisement (type B). À contrario, l'attachement est *non-sécurisé* lorsque les explorations sont trop nombreuses/absentes, lorsque la réaction à la séparation est absente/démessurée et les retrouvailles passent inaperçues ou au contraire déclenchent des pleurs inconsolables (type A/C). Dans ces cas, l'enfant ne parvient pas à trouver dans sa figure d'attachement, avec suffisamment de régularité, une source fiable de sécurité et d'apaisement. Plus récemment, l'attachement de type D a été décrit, qui rend compte d'un pattern d'attachement désorganisé.

Les mécanismes qui permettent l'établissement du lien d'attachement sont fortement transactionnels et reposent à la fois sur les habiletés de l'enfant à exprimer ses besoins mais également, et peut être surtout, sur les capacités du parent à les percevoir, les identifier et les satisfaire de façon régulière, autrement dit sur son *ajustement* à l'enfant. Les interactions sensibles, contingentes et réciproques entre l'enfant et son parent au cours de la première année de vie favorisent l'établissement d'un lien d'attachement *sécurisé*. Nous l'avons vu plus haut, les capacités d'attention conjointe permettent des échanges de regards coordonnés et complexes, la production de référence aux objets absents, aux contenus symboliques et aux états émotionnels. Elle est ainsi un vecteur de régulation émotionnelle. L'attention conjointe est donc un élément fondamental

dans l'établissement d'un lien d'attachement *sécurisé*. Inversement, l'attachement *sécurisé* permet le développement des capacités d'attention conjointe. Ainsi, le parent d'un enfant au lien sécurisé tend à se montrer plus disponible et capable d'un partage des affects, de synchronisation dans les échanges et d'attention conjointe. Le parent de l'enfant au lien d'attachement anxieux montre une certaine pauvreté des réponses et marque moins de sensibilité aux besoins de l'enfant.

Synthèse

Les capacités d'attention conjointe jouent un rôle important dans de nombreux domaines du développement psychologique de l'enfant. Ainsi, l'attention conjointe permet la compréhension des états mentaux d'autrui au travers du développement de la théorie de l'esprit, elle favorise également l'établissement d'un lien d'attachement *sécurisé* avec l'adulte, fondamental dans le développement ultérieur des liens sociaux. En retour, l'acquisition d'une théorie de l'esprit et l'existence d'un lien d'attachement *sécurisé* contribuent au développement ultérieur des capacités d'attention conjointe.

La conduite de référenciation sociale est un bon exemple des liens profonds qui unissent attention conjointe, théorie de l'esprit et attachement. Celle-ci consiste pour l'enfant, à regarder le visage de l'adulte face à une situation incertaine. Au cours de cette conduite, l'enfant tente d'identifier la réaction émotionnelle des parents concernant un acte ou un objet, incertain. Il utilise ensuite cette information pour décider comment agir. La plupart du temps, l'enfant produit des comportements conformes à l'état émotionnel de l'adulte. Cette situation signale que l'enfant est capable de percevoir son parent comme une personne agissant intentionnellement, qui soit aime, soit n'aime pas l'objet qu'ils regardent ensemble. L'attention conjointe remplit donc également une fonction de régulation émotionnelle.

◆ Déficience auditive précoce et attention conjointe : l'état des connaissances

Les interactions précoces qui s'établissent entre le nouveau-né et son parent sont extrêmement fragiles et sensibles à de nombreux facteurs. Dans le cas du déficit sensoriel, ces interactions sont extrêmement perturbées par la privation d'un canal de communication. De façon spécifique pour le déficit auditif cependant, le statut auditif du parent va déterminer la trajectoire développementale de l'enfant. Les résultats des recherches diffèrent selon que l'enfant sourd est né avec ou sans un parent ou un membre de la fratrie sourd. Ce dernier cas étant le plus fréquent, nous présentons ici une revue de travaux portant sur le

développement de l'attention conjointe, de la théorie de l'esprit et de l'attachement chez l'enfant sourd profond dans une famille entendant.

L'attention conjointe dans le cas de la surdité de l'enfant

La plupart des travaux sur l'attention conjointe chez l'enfant sourd s'intéressent à des situations d'interaction libre entre l'enfant et sa mère. Les auteurs relèvent alors la durée, la nature et l'intensité des épisodes d'attention conjointe.

Entre 9 et 18 mois, l'étude longitudinale menée par Meadow-Orlans et al. montre que les dyades enfant sourd/mère entendant passent sensiblement moins de temps dans des situations d'attention conjointe. Les grandes tendances développementales restent cependant les mêmes, avec une augmentation forte des épisodes où l'attention alterne entre objet et adulte et une réduction des épisodes où l'enfant regarde seulement l'objet manipulé par la mère, sans regarder la mère. Les deux types de dyades se distinguent par la proportion d'épisodes d'attention alternée, plus importante dans les dyades où mère et enfant sont entendants. Des résultats comparables sont cités par Ledeborg et Presbindowski chez des enfants de 12 et 18 mois. A 22 mois, les épisodes d'attention conjointe sont réduits dans les dyades avec les enfants sourds comparées aux dyades avec enfants entendants. Ils sont également de nature différente dans les deux groupes. Alors que les enfants entendants consacrent un tiers des échanges à introduire des éléments symboliques dans l'interaction (langage, jeux symboliques), les enfants sourds consacrent un temps très important à des épisodes d'attention conjointe où ils alternent les regards entre environnement et personnes. Entre 18 et 36 mois, Tasker et Schmidt ont montré que la qualité de l'attention conjointe est encore différente entre ces dyades. Comme toutes les mères, les mères entendant d'enfant sourd initient des situations d'attention conjointe et dirigent l'attention de l'enfant vers des objectifs plus souvent que l'inverse, et ceci particulièrement dans les situations nouvelles où les mères attirent l'attention des enfants vers des éléments clés. Les échanges communicatifs entre la mère et l'enfant au cours des épisodes d'attention conjointe sont toutefois plus nombreux entre la mère et l'enfant entendant qu'entre la mère entendant et l'enfant sourd. Les échanges sont donc moins denses et moins riches entre la mère entendant et l'enfant sourd qu'entre la mère entendant et un enfant entendant.

Compte tenu de l'accès réduit des enfants sourds aux stimulations environnementales (sonnerie de téléphone, chien qui aboie), les mères entendant jouent un rôle important en sollicitant l'attention de l'enfant à des fins d'attention conjointe, elles se trouvent cependant dans une situation ensuite très complexe pour parvenir à organiser et maintenir des épisodes actifs et soutenus d'attention conjointe avec des moyens non-verbaux.

Développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant sourd

Au travers de l'analyse de narrations d'enfants et d'adolescents sourds, Marschark a observé des capacités de théorie de l'esprit conformes à celles présentes dans le développement des enfants entendants. Les tâches de narration, tout en étant plus conformes à la réalité des enfants, sont cependant plus simples que les tâches de fausses croyances. Les enfants n'ont, en effet, pas à prévoir le comportement d'autrui.

Peterson et Siegal ont utilisé la tâche « Sally et Anne » avec des enfants sourds profonds âgés de 5 à 13 ans signeurs tardifs. Ces enfants, de parents entendants, ont appris la langue des signes à l'école. Les résultats montrent que leurs performances sont très en deçà de celles attendues compte tenu de leur âge, avec 3 à 5 ans de retard. Ces résultats ont été reproduits à plusieurs reprises. Ce retard de développement est également présent lorsque la théorie de l'esprit est testée avec d'autres tests, comme la distinction apparence réalité. Dans ce cas, l'enfant doit comprendre que l'apparence d'un objet est trompeuse et que l'objet peut être différent selon le point de vue, il doit pouvoir activer deux représentations distinctes d'un même objet (par exemple, une éponge en forme de pierre). Il semble que ces difficultés métacognitives persisteraient tardivement et seraient encore significatives chez des étudiants sourds. Les enfants sourds rencontrent donc plus de difficultés que les autres pour reconnaître les états mentaux d'autrui et surtout prévoir leurs comportements dans des situations complexes.

Les analyses des auteurs concordent pour attribuer une influence importante au mode de communication des enfants. En effet, ces retards d'acquisition de la théorie de l'esprit sont présents chez tous les enfants sourds profonds de parents entendants, et de façon plus marquée lorsqu'ils sont entraînés à percevoir et exprimer la parole suivant une modalité purement orale, de même chez les enfants implantés. Falkman et al ont récemment montré qu'ils étaient aussi présents chez des enfants sourds profonds suédois, pays où la langue des signes est officielle et l'enseignement de la langue des signes pensé pour être réalisé avant l'école. Il semble donc que les difficultés des enfants puissent être attribuées, au moins partiellement, aux difficultés précoces de communication qui perturbent les échanges mutuels d'expériences et d'émotions.

Lien d'attachement et surdité chez l'enfant

Il est aisé d'imaginer que la privation de l'audition constitue un obstacle de taille à l'établissement d'une relation d'attachement *sécure* et les enfants sourds de parents entendants constituent à ce titre un groupe d'enfants à risque. En effet, l'enfant sourd peut percevoir son parent entendant comme insensible parce

qu'il répond à ses besoins avec des vocalisations qu'il n'entend pas. Il semble également que les parents entendants d'enfant sourd sont généralement directs dans les interactions, ce qui peut être perçu par l'enfant comme un manque de sensibilité. Enfin, les parents d'enfants sourds vivent un stress important qui peut perturber l'établissement d'une relation « *sécure* ».

Aucune recherche ne met cependant, à notre connaissance, clairement en évidence des difficultés d'attachement chez les enfants sourds comparés aux enfants entendants. Lederberg et Mobley ont analysé, à l'aide de la Situation Étrange, les patterns d'attachement de 41 enfants sourds de mère entendant. Ils n'ont pas observé de différence de fréquence d'attachement de type A, B ou C entre les dyades mère entendant/enfant sourd et mère entendant/enfant entendant. De même, Meadow-Orlans et al. rapportent l'absence de différence significative dans les patterns d'attachement entre ces deux groupes d'enfants. Ces études ne permettent donc pas de généraliser des résultats d'études de cas cliniques rapportés ça et là.

Plusieurs hypothèses permettent d'expliquer ce décalage entre l'observation d'interactions précoces perturbées entre l'enfant sourd et sa mère entendant et la fréquence tout à fait normale d'attachement *sécure* dans ces dyades. Tout d'abord, il semble que le niveau de compétences communicatives soit un modérateur très important de la qualité de l'attachement dans les dyades enfants sourd/mère entendant. Ainsi, les dyades ayant recours uniquement à l'oralisation présenteraient des liens d'attachement de moins bonne qualité que les dyades ayant recours à la communication bimodale. D'autre part, dans leur étude, Lederberg et Mobley ont rencontré uniquement des enfants dépistés et intégrés précocement dans un programme de prise en charge autour de 12 mois. Cela témoigne, selon les auteurs, de la préoccupation attentive et sensible de leur parent et influence très probablement les résultats de cette recherche, autant en terme de capacité de communication que de pattern d'attachement. Dans ce cas, les parents entendants sont très souvent en mesure de trouver des modes de communication alternatifs permettant d'établir, malgré les difficultés d'interaction, une relation de confiance et de faire transiter des messages d'apaisement et de sécurité.

◆ Attention conjointe et expérience conversationnelle comme socle du développement cognitif, social et émotionnel

Il ressort de notre analyse de la littérature que le développement de l'enfant sourd dans une famille entendant est perturbé dès les premières années de sa vie, notamment dans la nature des situations d'attention conjointe qu'il établit avec son environnement social. L'attention conjointe, nous l'avons vu plus

haut, est impliquée dans le développement psychologique à de nombreux niveaux. Ses particularités ne sont probablement pas étrangères au retard de développement important observé dans les tâches de théorie de l'esprit, mais ne semblent pas modifier l'établissement des relations d'attachement entre l'enfant et sa mère.

Nous avons envisagé jusqu'ici les effets de la déficience auditive précoce uniquement dans les contextes de rupture de l'interaction adulte/enfant, autrement dit lorsque l'enfant sourd grandit dans une famille entendant. Ces cas sont les plus fréquents. Il est intéressant de noter que dans les situations où le parent et l'enfant sont tout deux déficients auditifs, les résultats des recherches sont bien différents. Dans le cas de l'attention conjointe, les interactions apparaissent tout aussi positives et prolongées dans les dyades non entendants que dans les dyades entendants. De plus, des spécificités de l'attention conjointe propres à l'absence de son sont présentes et modèlent précocement les interactions entre le parent et l'enfant. De la même façon, les performances des enfants dans des tâches de théorie de l'esprit sont meilleures chez les enfants sourds de parents sourds que chez les enfants sourds de parents entendants, voire même supérieures chez ces enfants comparés aux enfants entendants de parents entendants. Enfin, dans le cas des études sur l'attachement, les liens entre dyades enfant sourd / parent sourd sont de qualité comparable à celle des dyades enfant entendant / parent entendant. L'attention conjointe et l'acquisition d'une théorie de l'esprit ne sont donc pas atteintes par la surdité elle-même, mais par la modification des interactions qui s'établissent entre l'enfant et son parent dans des conditions de discordance dans les statuts auditifs.

La majorité des auteurs défend aujourd'hui l'idée que la qualité et la précocité des interactions déterminent en grande partie le développement de l'enfant sourd dans sa famille entendant. Les résultats des travaux peuvent ainsi être analysés en terme d'exposition précoce aux interactions. On trouve une gradation dans les répercussions développementales du déficit auditif en fonction du contexte communicationnel précoce : massives dans le cas des enfants sourds dans une famille entendant où les interactions sont purement orales (diagnostic tardif, signeurs tardifs...), atténuées chez les enfants sourds dans une famille entendant où les interactions sont médiatisées par une communication bimodale (diagnostic précoce, guidance parentale...), et absentes chez les enfants sourds dans une famille où il y a déjà des personnes sourdes. En comparant les interactions de dyades mère entendant/enfant entendant, mère entendant/enfant sourd et en fonction du type de communication (oralisme ou communication bimodale), Meadow et al. ont observé un continuum dans la qualité des interactions. Pour les mères oralistes, le maintien de la communica-

tion et de l'interaction est le plus coûteux, ce qui pourrait entraîner des « renoncements » à maintenir l'interaction ou à obtenir des clarifications. De la même façon, lors de la comparaison des réactions à la séparation entre la mère et l'enfant, Grennberg et Marvin ont montré que les enfants oralistes semblent sensiblement plus perturbés que les enfants ayant recours à la communication bimodale.

Des expériences interactives et communicatives précoces de bonne qualité semblent conduire à un développement de meilleur augure. L'établissement conscient et intentionnel d'attention conjointe offre en effet des opportunités développementales fondatrices pour les échanges d'attention et d'actes intentionnels. Les épisodes d'attention conjointe soutenus et denses sont des points de contact développementaux et affectifs pour l'enfant. Dans la recherche, l'établissement et le maintien d'épisodes d'attention conjointe, l'enfant s'engage, imite, apprend, questionne, il réalise *l'expérience de soi avec les autres* et est réaffirmé dans un rôle de partenaire social. L'attention conjointe prépare également l'accès au langage en instaurant des contacts visuels contingents et intégrés dans la communication, des prises de tour et une participation active à l'interaction. La précocité du langage, qu'il soit signé, oral ou bimodal, facilite ensuite le développement des échanges, et l'immersion dans des interactions riches. Il reste cependant que sans un langage commun efficace, en l'absence de frère, sœur ou de parent bon signeur, l'enfant sourd profond est confronté à des interactions appauvries. Les conversations de la famille sont problématiques, le discours est réduit, notamment en ce qui concerne les concepts intangibles comme les états mentaux, les pensées et les sentiments.

Dans les faits, il semble que de très nombreux parents entendants d'enfant sourd parviennent à établir des interactions riches et efficaces avec leur enfant sourd profond. Les effets des difficultés de communication sur la relation d'attachement sont ainsi quasiment absents. Le langage n'étant ici pas fondamental, le parent utilise probablement de très nombreux et divers canaux de communication pour que l'enfant l'identifie comme base de sécurité et de réconfort. Il convient toutefois de noter que les parents entendants d'un enfant sourd ont besoin d'être aidés pour trouver un moyen d'organiser des épisodes d'attention conjointe avec leur enfant. En effet, les études portant sur des dyades mère sourde/enfant sourd montrent qu'il est possible d'utiliser des stratégies tout à fait efficaces pour construire des épisodes d'attention conjointe intense : attirer l'attention en touchant, remuer les doigts dans le chant visuel périphérique de l'enfant, se coucher près de l'enfant et positionner son visage dans son champ de vision. Il s'agit donc d'aider les parents entendants d'un enfant sourd à développer leur compétence pour négocier, atteindre et maintenir des épisodes d'at-

tention conjointe tout en étant sensibles aux variations de l'attention de l'enfant, en suivant ce qui l'intéresse et enfin clore l'épisode interactif, sans déclencher de frustration.

Le développement psychologique précoce de l'enfant sourd paraît, à travers cette revue de question, complexe et très sensible aux variables environnementales. Le travail sur les interactions précoces et l'attention conjointe paraît déterminer en aval une meilleure activité cognitive, facilitant le positionnement social et la construction d'une image positive de soi. Le repérage précoce de la surdité est donc fondamental pour que l'enfant puisse disposer d'interactions riches, diversifiées et adaptées le plus tôt possible.

REFERENCES

- AINSWORTH, M. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale NJ : Erlbaum.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., & FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- BOWLBY, J. (1978). *Attachement et perte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BUTTERWORTH, G., & COCHRAN, E. (1980). Towards a mechanism of joint visual attention in human infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 3(3), 253-272.
- CHARMAN, T., BARON-COHEN, S., SWETTENHAM, J., BAIRD, G., COX, A., & DREW, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.
- CLAUSSEN, A. H., MUNDY, P. C., MALLIK, S. A., & WILLOUGHBY, J. C. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development and Psychopathology*, 14(2), 279-291.
- COURTIN, C. (2000). *Surdité, langue des signes et développement cognitif*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- COURTIN, C., & MELOT, A.-M. (2003). Metacognitive development of deaf children : Lessons from the appearance-reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8(1), 16-25.
- DELEAU, M. (2007). Surdité et psychologie : d'une approche sensorielle   une approche écologique développementale. *Enfance*, 59(3), 298-309.
- FALKMAN, K. W., ROOS, C., & HJELMQUIST, E. (2007). Mentalizing skills of non-native, early signers : A longitudinal perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 178-197.
- GREENBERG, M. T., & MARVIN, R. S. (1979). Attachment patterns in profoundly deaf preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25(4), 265-279.
- GUEDENY, N., & GUEDENY, A. (2006). *L'attachement : Concepts et applications*. Paris : Masson.
- GUIDETTI, M., & TOURRETTE, C. (1993). *Evaluation de la communication sociale précoce*. Paris : Editions et Applications Psychologiques.

LEDERBERG, A. R., & MOBLEY, C. E. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Development*, 61(5), 1596-1604.

LEDERBERG, A. R., & PREZBINDOWSKI, A. K. (2000). Impact of child deafness on mother-toddler interaction: Strengths and weaknesses. In K. Meadow-Orlans, P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school: Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (pp. 73-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

MAIN, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6(3-3), 167-174.

MALLE, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. In B. F. Malle & T. Givon (Eds.), *The evolution of language out of pre-language* (pp. 265-284). Amsterdam: Benjamins.

MARSCHARK, M. (2007). Comprendre et utiliser les bases cognitives de l'apprentissage chez les enfants sourds. *Enfance*, 59(3), 271-281.

MARSCHARK, M., & GREEN, V. (2000). Understanding Theory of Mind in Children Who Are Deaf. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(8), 1067-1067.

MEADOW-ORLANS, K. P., SPENCER, P. E., & KOESTER, L. S. (2004). *The world of deaf infants: A longitudinal study*. New York: Oxford University Press.

MEADOW, K. P., GREENBERG, M. T., & ERTING, C. (1984). Attachment behavior of deaf children with deaf parents. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*, 176-187.

MEADOW, K. P., GREENBERG, M. T., ERTING, C., & CARMICHAEL, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126(4), 454-468.

MELLIER, D. (1993). Continuité ou discontinuité? In V. Pouthas & F. Jouen (Eds.), *Les Comportements du bébé: expression de son savoir?* (pp. 53-58). Liège: Mardaga.

ONISHI, K. H., & BAILLARGEON, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308(5719), 255-258.

PAPOUSEK, M. (2007). Communication in early infancy: An arena of intersubjective learning. *Infant Behavior and Development*, 30, 258-266.

PETERSON, C. C. (2004). Theory-of-mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 45(6), 1096-1106.

PETERSON, C. C., & SIEGAL, M. (1995). Deafness, conversation and theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(3), 459-474.

PREZBINDOWSKI, A. K., ADAMSON, L. B., & LEDERBERG, A. R. (1998). Joint attention in deaf and hearing 22-month-old children and their hearing mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(3), 377-387.

SAUVAGE, V., Le DRIANI, B., & VANDROMME, L. (2007). Les modalités d'attachement dans le cas du dépistage néonatal de la surdité. In B. Bourdin, M. Hubin-Gayte, B. Le Driani & L. Vandromme (Eds.), *Les troubles du développement chez l'enfant. Prévention et prise en charge* (pp. 103-110). Paris: L'Harmattan.

SCHOLMERICH, A., LAMB, M. E., LEYENDECKER, B., & FRACASSO, M. P. (1997). Mother-infant teaching interactions and attachment security in Euro-American and Central-American immigrant families. *Infant Behavior and Development*, 20(2), 165-174.

SIEGAL, M. (2007). Language access and theory of mind reasoning: research with native signing deaf children. *Enfance*, 59(3), 291-297.

SWISHER, M. V. (2000). Learning to converse: How deaf mother support the development of attention and conversational skills in their young deaf children. In K. Meadow-Orlans, P. E. Spencer, C. J. Erting & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school: Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (pp. 21-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

TASKER, S. L., & SCHMIDT, L. A. (2008). The "Dual Usage Problem" in the Explanations of "Joint Attention" and Children's Socioemotional Development: A Reconceptualization. *Developmental Review*, 28(3), 263-288.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., CALL, J., BEHNE, T., & MOUL, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.

TRIMBLAY, H., & ROVIRA, K. (2007). Joint visual attention and social triangular engagement at 3 and 6 months. *Infant Behavior and Development*, 30(2), 366-379.

VACCARI, C., & MARSCHARK, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 793-801.

VAN IJENDOORN, M. H., GOLDBERG, S., KROONENBERG, P. M., & FRENKEL, O. J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: a meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63(4), 840-858.

VAUGHAN VAN HECKE, A., MUNDY, P. C., ACRA, C. F., BLOCK, J. J., DELGADO, C. E., PARLADE, M. V., et al. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Dev*, 78(1), 53-69.

WAXMAN, R., & SPENCER, P. (1997). What mothers do to support infant visual attention: sensitivities to age and hearing status. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(2), 104-114.