



HAL
open science

Le pointage communicatif à un an : Une capacité définitoire externe pour un objectif interne

Khalid Rashdan

► **To cite this version:**

Khalid Rashdan. Le pointage communicatif à un an : Une capacité définitoire externe pour un objectif interne. La définition, Jun 2010, Paris, France. pp.20. halshs-00608562

HAL Id: halshs-00608562

<https://shs.hal.science/halshs-00608562>

Submitted on 19 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le pointage communicatif à un an :

Une capacité définitoire externe pour un objectif interne

Khalid RASHDAN

Université Paris Descartes, Laboratoire MoDyCo.

Entre les moyens de communication préverbale et le langage articulé, le pointage occupe donc une place décisive. Parmi les émissions vocales qui apparaissent chez l'enfant vers la fin de la première année : le cri de surprise, suivi du pointage. Vers 1 an, l'enfant se met à pointer, et c'est là un changement majeur. C'est en fait, un pont entre communication gestuelle et communication verbale (Bates, 1979 ; Butterworth et Grover, 1989 ; Butterworth, 1998). Ce geste conventionnel de pointage résulte de programmes moteurs affectant l'ensemble du membre supérieur (de l'épaule à l'index en passant par le bras, l'avant-bras et la main) et ce sont tous ces mouvements qui composent le geste de désignation et non chaque mouvement pris séparément. Selon McNeil, ce type de geste fait partie d'une catégorie de *gestes cohésifs*, c'est-à-dire de gestes jouant un rôle en matière de cohésion discursive. Au moment du pointage, on remarque l'intonation montante de la vocalisation qui accompagne ce geste. Transformant l'objet en signe, l'enfant écarquille ses yeux et offre ainsi à l'autre l'image de sa propre surprise. On voit l'enfant arrêter son regard sur un objet, ou suivre un objet en déplacement, accompagner son trajet du regard, puis verbaliser ces marques d'intérêt du pointage et/ ou du cri. Cette manifestation signifie aussi bien la surprise devant un phénomène nouveau que la satisfaction de retrouver, après un moment d'incertitude, un phénomène en relation directe avec une situation connue. Il le fait aussi pour capter l'attention de l'adulte et la diriger sur un fragment du monde mettant ainsi en lien une représentation actuelle et une représentation mémorisée.

1. La naissance du pointage par l'index:

En effet, cette forme comportementale et spécifique du cas du pointage émerge réellement chez les enfants à l'âge de 3 mois (Hannan et Fogel, 1987). Toutefois, les bébés de cet âge n'utilisent pas cette forme de la main pour des fonctions communicatives car les bébés ne commencent à posséder les bases socio-cognitives et socio-motivationnelles qu'environ entre

12 – 14 mois pour pouvoir s’engager dans la communication humaine de type coopératif. Si on va en profondeur dans cette réflexion, on pourra dire que la raison pour laquelle, l’enfant ne sait pas utiliser l’index tendu pour des raisons sociales à l’âge de 3 – 6 mois, c’est que le pointage communicatif nécessite au moins une certaine compréhension implicite. Liebal, Behne, Carpenter, et Tomasello (2007) ont porté particulièrement l’attention sur la compréhension du pointage par les nourrissons, et comment entre l’âge de 12 – 14 mois, ils identifient non pas le référent mais plutôt le motif qui serait à l’origine du geste de pointage. Comparant différentes conditions expérimentales, on peut concevoir très clairement que l’interprétation du geste du pointage de l’enfant dépend de leur expérience récemment partagé (attention conjointe, un terrain d’entente) avec l’adulte. Bruner (voir 1983 pour une revue) a fait valoir et fourni une preuve que la compréhension des enfants et l’apprentissage de la langue est échafaudés par " Les formats d’attention conjoints ", dans laquelle l’enfant et l’adulte ont une compréhension commune de certaines domaine délimité de l’expérience.

Les nourrissons ne disposent pas encore de l’indispensable compréhension des intentions, de l’attention et l’attention partagée et de connaissance, ni les motivations nécessaires pour la coopération et l’assistance. Dès qu’ils acquièrent ces compétences, les nourrissons commencent à pointer communicativement avec autrui. L’acte de pointage sert à exprimer un ressenti autant qu’à désigner un objet et par lequel, les enfants reconnaissent la possibilité de créer un thème de dialogue.

Cela dit que cet acte de pointage qui apparaît si simple repose sur des infrastructures socio-cognitives et socio-motivationnelles assez complexes et le plus souvent masquées. Les infrastructures socio-cognitives comprennent le cadre de l’attention conjointe qui repose sur la capacité de savoir des choses mutuellement avec les autres. Quant aux infrastructures socio-motivationnelles, elles comprennent les motifs d’aides coopératifs (par l’information), le partage (l’émotion et les attitudes) dans un contexte de communication. Ces motifs coopératifs ne sont pas simplement exprimée par les communicateurs et compris par les bénéficiaires; elles sont mutuellement pris en charge (Grice, 1975).

Entre l’âge de 12 à 14 mois et avant que l’acquisition du langage commence, les enfants participent donc déjà à l’activité spécifique et unique de la communication coopérative de l’homme. Ce qui est remarquable dans cette évolution du pointage, outre le caractère de plus en plus conventionnel des signes utilisés par l’enfant (qui doit sûrement contribuer à

l'adoption de signes linguistiques arbitraires), c'est, d'une part, chez le bébé, l'apparition très rapide de sa prise en compte de l'autre, et l'affirmation très précoce d'intentions communicationnelles. Ce fait constitue une preuve que l'existence de la communication humaine de type coopérative ne dépend pas de la langue, et suggère plutôt que la langue en dépend.

A cette tranche d'âge, les enfants savent ce que signifie ces gestes dans le sens où ils ne suivent pas seulement le point à un endroit et ensuite participent à tout ce que saisit leur attention mais plutôt, ils cherchent la pertinence du point à un certains cadres d'attention conjointe ou commune, terrain qu'ils partagent avec le pointeur. Les bébés commencent à pointer vers des choses pour d'autres personnes d'environ 11 à 12 mois (Carpenter, Nagell, et Tomasello, 1998; Leung et Rheingold, 1981). La première théorisation du pointage dans le contexte moderne est celle de Bates, CAMAIONI et Volterra (1975), qui l'a conceptualisée comme une sorte d'utiliser l'outil social, comme les bébés commencent à utiliser des outils de physique autour de ce même âge, vers 11 à 12 mois.

2. Existe-t-il un pointage attendu et un pointage inattendu ?

Les gestes de pointage, comme d'autres signes indexicaux peuvent donc être placés sur un continuum allant de *relativement présupposé* au *relativement créatrice* (Silverstein, 1976).

Le pointage concret ou *Relativement présupposé* : le *ici et maintenant*, où un référent présent et directement perceptible est la cible d'un geste de pointage. Cela suppose donc la connaissance de l'interlocuteur de la géographie qu'il décrit et ses capacités de se transposer à une *origo* racontée à partir de laquelle des points de repères connus peuvent être projetés, y compris l'endroit désigné.

Le pointage abstrait ou *Relativement créatif* : Autres types de geste de pointage – souvent ceux qui sont dirigés vers des objets *non-présent* – peuvent, par contraste, être *relativement créative*. Cela se fait quand nos gestes eux-mêmes s'aident pour créer le référent à des fins discursives. Dans ce cas, le geste de pointage ne dépend aucunement de la location du référent.

L'emplacement peut être discursivement pertinent, et le geste de "pointage" ne peut avoir qu'une fonction individualisante.

Dans un pointage créatif, un emplacement est sélectionné dans la scène locale, pour ainsi dire, de façon arbitraire. Le geste «créatif» implique l'existence du référent par « emplacement » dans un délai de l'espace référent, et il impose une structure sur cet espace - y compris un emplacement pertinente pour le référent - avec certaines possibilités d'une consultation ultérieure.

Une grande partie du pointage que nous voyons dans la conversation des adultes et de la narration n'est pas en montrant des objets ou des lieux physiquement présent, mais c'est du pointage abstrait, ce que Bühler a dénommé la *deixi am phantasma*. L'émergence du pointage abstrait est une étape importante dans le développement des enfants. En s'opposant au pointage concret, qui apparaît avant la fin de la première année et est l'un des événements initiateurs de l'acquisition du langage, le pointage abstrait n'est pas bien mis en place avant l'âge de 12 ans et est l'une des manifestations de clôture (McNeill, 1992).

3. Les motifs du pointage :

Une étude longitudinale d'A. Ninio et J. S. Bruner (1978) sur les activités libres d'une mère avec son enfant, entre l'âge de 8 mois à l'âge de 18 mois, montre à quel point les deux partenaires prennent du plaisir dans le dialogue. L'enfant dénomme les choses et les gens, juste pour le plaisir de dénommer et d'attirer l'attention du partenaire sur un élément particulier, dans tout l'environnement. Ainsi, pour obtenir quelque chose ou pour communiquer un message, l'enfant ne dénomme pas dans un but utilitaire mais il dénomme pour prolonger cette expérience d'attention conjointe qui a été pour lui source de si grand plaisir. Cette dénomination est également l'occasion pour l'enfant de montrer qu'il est capable de relier un « nom » à son référent. Ainsi, il se découvre une nouvelle relation avec le monde qui n'est pas seulement pour lui, selon H. Werner et B. Kaplan (1963), un ensemble de choses à manipuler, mais devient aussi un ensemble d'objets à contempler. Cette évolution entre dans tout le processus de « séparation », dans lequel l'enfant se constitue comme sujet face à sa mère et au monde.

Les motifs de coopération pour communiquer linguistiquement et par le biais de pointage sont fondamentalement les mêmes: renseigner, demander et les attitudes de partage. Grice (1975) fait remarquer que les motivations de l'homme pour la communication sont essentiellement coopératives. Ainsi, Searle (1999) propose cinq grands types de motivations d'acte de parole, les trois les plus élémentaires sont caractérisé en termes d'aide et de partage (les deux autres sont également de nature coopérative de façons différentes):

- I. Une motivation informative assertive: le communicateur veut que le destinataire sache quelque chose qu'il pense qu'il le trouvera utile ou intéressante - il l'aide en l'informant.
- II. Une motivation directive : le communicateur veut que le destinataire fasse quelque chose qui va l'aider.
- III. Une motivation expressive: le communicateur veut que le bénéficiaire sente une certaine attitude ou émotion qu'il ressent déjà, il veut lui faire partager cette attitude et cette émotion avec lui.

Utilisant la théorie des actes de discours, les auteurs ont distingué deux types d'acte de communication qui ont formé la base de tous les comptes subséquents de communication pré-linguistique :

- I. Les nourrissons utilisent le pointage proto-impératif pour récupérer, au moyen de l'adulte, un objet pour eux. Ici, ils utilisent les adultes comme un outil pour obtenir l'objet. Camaioni (1993) propose que les gestes proto-impératifs apparaissent d'abord dans le développement et ne nécessite que l'enfant comprenne l'autre comme agent causal – non pas comme un agent mental – qui fait bouger les choses comportementales.
- II. Ils utilisent le pointage proto-déclaratif pour que les adultes assistent à une entité externe: ils utilisent cette entité externe comme un outil pour obtenir de l'attention des adultes. tandis que les gestes proto-déclaratifs exigent que l'enfant comprenne les d'autres comme un agent mentale dont l'attention est adressées à des entités externes (voir également Baron-Cohen, 1989; Mundy et Sigman, 1989, avec des commentaires).

Il est vrai que les auteurs ont mis l'hypothèse que le pointage infantile est émanant de deux motifs: déclaratif et impératif. Mais la situation est en réalité un peu plus complexe que cela. En particulier, ils pensent que le motif déclaratif a deux sous-types importants, et que le motif impératif implique en réalité un continuum de quelque chose comme la commande (forcer) à quelque chose comme suggérant (influence sur les choix).

- Concernant le motif déclaratif, nous devons distinguer entre :
 - Déclaratif comme expressif : dans lequel l'enfant cherche à partager une attitude avec un adulte au sujet d'un référent commun.
 - Déclaratif comme informatif : dans lequel l'enfant cherche à offrir les adultes avec des informations nécessaires ou souhaitables (dont il ne dispose pas actuellement) sur certains référent.

Moore et ses collègues (Moore, 1996; Moore et D'Entremont, 2001) ont pris position en se penchant plus en profondeur affirmant que même les gestes protodeclarative - du moins au début - ne sont pas dirigées aux états mentaux intentionnel des autres, mais sont simplement visés à attirer l'attention de l'adulte (voir Shatz et O'Reilly, 1990, pour une vue connexes). Les résultats suggèrent que lorsque l'enfant utilise le pointage déclaratif, il a parfois envie de faire autre chose que de partager leur passion pour un référent avec un adulte, comme c'est dans les cas classiques. Il veut parfois tout simplement aider l'adulte en lui fournissant l'information qui lui est nécessaire ou souhaitable et ces deux motifs sont différents.

4. Le pointage entre réaction émotionnelle et coprésence perceptuelle :

Moore et Corkum (1994) soutiennent également l'idée que les premiers pointages déclaratifs sont surtout destinés à obtenir une émotion positive de la part de l'adulte. Moore et D'Entremont (2001) affirment que c'est la réaction de l'adulte à l'enfant, au lieu de à l'entité externe, qui sert de renforcer le comportement de pointage. La principale preuve de cette interprétation sceptique est que les enfants font parfois des choses pour l'adulte que, elle,

l'adulte, est déjà en train de le voir, de sorte que le pointage ne peut pas être une tentative pour diriger son attention sur quelque chose de nouveau, car les deux assistent déjà à l'objet. Moore et D'Entremont raisonnent ainsi que ce que l'enfant fait réellement ne pas se référer à l'objet du tout, mais essaie seulement d'obtenir une réaction émotionnelle de la part de l'adulte.

Ce besoin d'une telle réaction émotionnelle se définit au mieux au moment où l'adulte réagit au pointage de l'enfant. S'il réagit en regardant l'enfant avec une émotion positive sans regarder l'événement (Face condition) ou en regardant l'événement sans regarder l'enfant, l'enfant n'est pas satisfait de cette séparation entre lui et l'événement. Par contre, si l'adulte réagit en regardant simultanément l'enfant et l'événement ou même en ne faisant rien, l'enfant est satisfait ce qui prouve que c'est la qualité du geste du pointage qui est importante et non pas sa quantité.

De surcroît, et quant au motif impératif, lorsque les jeunes enfants demandent quelque chose de l'adulte, et que l'adulte les comprend mal, et que, par chance, ils obtiennent ce qu'ils veulent de toute manière, ils tentent toujours de corriger le malentendu (Shwe et Markman, 1997). Ceci suggère que assez tôt dans le développement, les enfants comprennent que leur demande ne travaille pas en forçant l'adulte en une action spécifique, mais plutôt en informant les adultes de leur désir, puis l'adulte accepte cela et accepte de coopérer avec l'enfant. A noter ici que les enfants atteints d'autisme utilise le pointage impératif mais jamais le pointage déclaratif comme certains singes lors de l'interaction avec les êtres humains (Leavens et Hopkins, 1998 ; Tomasello et Camaioni, 1997). Reste que si l'enfant parvient à pointer, c'est qu'il dispose d'une aptitude symbolique (Werner et Kaplan, 1963) et qu'il sait créer un espace d'attention partagée.

Pendant la période de 12 à 18 mois, l'enfant construit avec les autres, dans leur activité avec les objets, les types de cadres d'attentions communes nécessaires à la communication humaine de type coopératif (voir, par exemple, Bakeman et Adamson, 1984). Clark (1996) note qu'un terrain d'entente revêt de nombreuses formes, y compris le partage des connaissances entre les membres de la communauté, même si les deux communicateurs ne se sont jamais rencontrés auparavant. Clark postule que la forme la plus directe d'un terrain d'entente est la coprésence perceptuelle – tous les deux attendent perceptuellement quelque chose – ce que nous pouvons appeler le cadre de l'attention conjointe.

Cette attention partagée peut se créer par plusieurs moyens : il faut tout d'abord pouvoir à la fois prêter attention à la chose à montrer et à celui à qui on la désigne. Il faut suivre le regard de l'autre tout en étant sensible à cette imitation mutuelle qui découle du pointage où chacun, tour à tour, désigne à l'autre la chose à voir, chacun imitant alors le geste de désignation. Il faut enfin pouvoir noter chez l'autre les signes du regard et la direction indiquée par son doigt (à partir de 11 mois selon Butterworth, 1991).

Pour conclure, l'acte du pointage serait le résultat de l'émergence des capacités socio-cognitives et socio-motivationnelles dès la première année de vie. Un acte qui représente les aspects les plus fondamentaux de la langue et qui en font une forme unique et puissante de la cognition humaine et la communication. Ces différents aspects tels que les différents motifs de coopération qui visent au partage, à l'aide et au besoin d'affect, ainsi que l'attention conjointe et tout type de référence nous emmènent à dire que langage, sentiments et pensée sont profondément solidaires. Pointer : c'est partager un thème de la pensée.

➤ Bibliographie :

- TOMASELLO, M. 2007. « *A New Look at Infant Pointing* » Child development, Volume 78, Number 3, Pages 705 – 722.
- McNeil, D. 2000. « *Language and gesture* » Cambridge University Press.
- DANON-BOILEAU, L. 2004. « *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant* » Pages 20.
- COLLETTA, Jean-Marc, 2004. « *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans (corps, langage et cognition)* » Pages 144 – 145.
- Brigaudiot M. & Danon-Boileau L., 2002, La naissance du langage dans les deux premières années, Paris, PUF : 58-62.