

Le pointage chez l'enfant : origines et fonctions ?

Aliyah Morgenstern

Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations (ICAR)

Aliyah.morgenstern@ens-lsh.fr

Marie Leroy

Modèles, Dynamiques, Corpus (MoDyCo)

Emmanuelle Mathiot

Savoirs, Textes, Langage (STL)

emmanuelle.mathiot@univ-lille3.fr

On a longtemps décrit le développement du langage chez l'enfant en commençant par les premières vocalises et la maturation des capacités phoniques sans prêter beaucoup d'attention aux capacités motrices, aux mouvements et aux gestes du bébé. Mais petit à petit, grâce notamment au travail de Bruner (1975, 1983), les gestes des enfants ont été pris en compte. Il s'agissait d'abord d'y voir un système de communication qui précéderait le système verbal, puis on y a vu un système complémentaire, les gestes et les mots étant intimement liés. La reconnaissance des langues des signes a également joué un rôle important dans la prise en compte des gestes par les spécialistes du langage de l'enfant.

Certains gestes conventionnels apparaissent très tôt chez l'enfant. Le pointage, observable avant l'âge de douze mois, peu de temps avant les premiers mots, en fait partie. Selon Cabrejo Parra (1992), ce geste représente une condition nécessaire à la construction du langage. En effet, il donne à l'enfant la possibilité de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte.

L'objet montré prend un statut particulier, puisque le geste de pointage accompagné du regard le distingue de son environnement (Bruner 1983). L'enfant réalise ainsi une première opération de symbolisation, dans un « meeting of minds » (Tomasello 1999) avec l'adulte. Le pointage permet à l'enfant d'organiser le regard conjoint, qui est une première triangulation, véritable entrée dans la deixis. Le geste de pointage indique que l'enfant est capable de construire l'altérité psychique, ce qui ne serait pas possible pour l'animal. Butterworth (1996, 2003) montre en effet que le pointage est un geste propre aux êtres humains si l'on considère les opérations cognitives et symboliques qui sont impliquées, plutôt que la forme gestuelle elle-même qui peut être produite par les grands singes dans certaines conditions. Cependant, seules des études comparées entre différentes cultures, en particulier dans celles où les adultes n'utiliseraient pas le pointage de façon usuelle, pourraient nous indiquer si les êtres humains sont biologiquement programmés pour pointer ou si les enfants s'approprient une forme à laquelle les adultes assignent une forte charge symbolique.

Le geste de pointage a reçu une attention particulière dans le domaine de l'acquisition du langage depuis le milieu des années 1970. Il s'agit de l'une des formes gestuelles les plus étudiées, si ce n'est la plus étudiée, pour diverses raisons. Selon Bates et al. (1979), l'utilisation du pointage chez l'enfant permet d'anticiper son développement linguistique, en particulier la richesse lexicale et l'activité de dénomination. Les travaux de Curcio (1978) parmi d'autres s'attachent également à montrer la différence entre le maniement du pointage chez les enfants tout-venant et les enfants autistes. D'un point de vue fonctionnel, Curcio (op.cit) et Baron-Cohen et al. (1992, 1996) montrent qu'il s'agit surtout d'une absence de pointage déclaratif chez les enfants autistes, qui auraient du mal à interpréter et à utiliser les pointages comme moyen d'indiquer à l'autre un élément intéressant à partager. Ces difficultés sont en lien direct avec le contact visuel et les troubles de l'attention conjointe qui sont souvent décrits chez ces mêmes enfants. Le pointage est déjà une base fondamentale qui, quand elle entre dans le système des enfants autistes, leur permet de changer de comportement (association à la sensibilité à la douleur, conscience du corps, reproduction des gestes vocaux qui vont avec les sons...). Leurs difficultés dans la

manipulation de ce que l'on pourrait appeler le premier marqueur déictique annoncerait déjà celles que ces enfants rencontrent plus tard dans le maniement des pronoms personnels.

Le pointage a pu susciter suffisamment d'intérêt parmi les scientifiques pour que quelques assertions caractéristiques, mais souvent contradictoires, soient reprises d'auteur en auteur. Nous ferons un panorama de ces prises de position sur le pointage afin de dégager des problématiques qui seront ensuite traitées par l'analyse de nos propres données (deux suivis longitudinaux d'une petite fille et d'un petit garçon français âgés de 7 mois à environ 2 ans). En tant que linguistes travaillant sur le langage de l'enfant, il nous paraît particulièrement important de mettre l'accent sur la prosodie des premières vocalisations et sur les gestes pré-verbaux. Notre travail sur le pointage chez l'enfant s'inscrit dans la continuité des travaux des vingt dernières années en linguistique française qui s'appuient désormais davantage sur des corpus oraux et accordent une plus grande place à la fois au posturo-mimo-gestuel et à l'intonation.

1 Panorama des prises de position sur le pointage

1.1 Discontinuité entre les gestes de pointage et les pointages linguistiques (langues des signes)

Selon Laura Pettito (1984, 1986), le langage est un système formel distinct qui reflète une capacité mentale spécifique. Il ne serait pas entièrement construit à partir de la compétence de communication pré-linguistique. Cette discontinuité peut être mise en évidence quand on étudie la façon dont les enfants sourds distinguent les gestes de la communication courante des signes linguistiques, puisque ceux-ci empruntent le même canal visuel. Le pointage est utilisé pour faire référence à la personne, que l'opération soit déictique (pointage sur une personne ne prenant pas part à la conversation), ou anaphorique (pointage sur des positions prédéterminées dans l'espace du signeur). Si le pointage est une des bases de la communication chez l'enfant à partir de 10-12 mois, nous savons que les enfants entendants n'emploient les pronoms personnels qu'à partir de la troisième année. Puisqu'en Langue des Signes, la forme linguistique des pronoms personnels est un pointage particulièrement « transparent », et que les enfants sourds (comme les entendants) savent pointer depuis l'âge de 10 mois, on pourrait penser qu'ils n'ont aucun problème pour utiliser les signes MOI et TOI très tôt et sans faire « d'erreurs » (renversements pronominaux). Ils n'auraient en effet qu'à intégrer des gestes déjà utilisés à la fin de la première année dans le système grammatical de la Langue des Signes.

Selon Pettito (op. cit.), il n'en est rien. Tout comme les enfants entendants, les enfants sourds commencent à pointer entre 10 et 12 mois. Ils désignent des objets et des personnes (y compris eux-mêmes). Mais cet auteur a observé qu'à 12 mois, tout pointage vers des personnes cesse et ne reprend qu'aux alentours de 18 mois. Il s'agit justement de l'âge où les enfants commencent le processus d'acquisition des pronoms personnels. L'acquisition des pronoms personnels entraînerait des difficultés analogues en Langue des Signes et en langue orale. Comme les enfants entendants, les enfants sourds font ensuite des renversements pronominaux (utilisation du pointage vers l'autre pour se désigner par exemple) malgré le fort degré d'iconicité du pointage. Pour Pettito, cette discontinuité montre que l'enfant sourd comprend que le pointage vers des personnes fait partie du linguistique et non du gestuel. Il lui faut un temps pour assimiler la nature complexe des pronoms. Ainsi, pour cet auteur, l'enfant sourd distingue les gestes pré-linguistiques des signes même s'ils ont la même forme puisque les pointages sont d'abord des gestes, puis de véritables signes linguistiques. La transition se marquerait par un arrêt des gestes de pointages sur des personnes.

Cependant, les travaux de Pizzuto et de ses collaborateurs (Pizzuto 1990 ; Pizzuto & Capobianco 2005 ; Pizzuto, Capobianco & Devescovi 2005) sur les enfants sourds-signeurs et les enfants entendants ne semblent pas renforcer la thèse d'une discontinuité entre geste de pointage et productions verbales. En effet, ils montrent plutôt que :

a) en ce qui concerne les pointages vers des objets, ils apparaissent vers la fin de la première année, sont accompagnés d'un regard sur l'objet-cible et ce sont les démonstratifs et les noms d'objets qui viennent les compléter puis prendre la relève ;

b) en ce qui concerne les pointages « personnels », ils apparaissent plus tard à la fois chez les enfants sourds-signeurs et les enfants entendants (fin de la deuxième année) et ont un développement très similaire à celui des pronoms personnels vocaux. Les pronoms de troisième personne (pointages sur la personne dont on parle) sont accompagnés d'un regard vers l'interlocuteur et non vers la cible du pointage.

Les deux types de pointages fonctionnent ainsi en parallèle avec les deux catégories d'opération déictique. Les enfants, qu'ils utilisent une langue gestuelle ou vocale, rencontreraient tous des problèmes face à la nature réversible des pronoms. Ceux-ci ne réfèrent pas à un objet, mais permettent d'identifier les rôles dans la co-énonciation.

Grâce à ces travaux et à d'autres observations, le rôle du regard est apparu comme fondamental et a été considéré comme un paramètre central dans nos analyses.

1.2 Continuité entre le gestuel et le verbal

Selon Werner et Kaplan : « Linguistic representation emerges from, and is rooted in, non linguistic forms of representation » (1963, p. 66). Selon la théorie de psycholinguistes tels que Bates (1976), on trouve dans les premiers gestes des enfants des propriétés qui étaient à l'époque spécifiquement attribuées par les linguistes générativistes au langage. Les enfants de 13 mois (Bates et al. 1988) produisent des gestes manuels qui sont considérés comme l'équivalent de mots (faire le geste de se brosser les cheveux en voyant une brosse équivaut à dire « brosse »). Ces gestes seraient des équivalents gestuels de noms. Cette analyse montre que les structures et les fonctions linguistiques dépendraient de capacités cognitives, et non d'un savoir spécifique au langage.

Ce point de vue est repris dans le cadre du passage des gestes de pointage aux termes déictiques. Pour Clark (1978) les déictiques employés par l'enfant (*là, ici, ça, moi*) sont en continuité naturelle avec le pointage. Celui-ci est par ailleurs complexe car il est construit à partir de plusieurs étapes : l'enfant va chercher l'objet et l'attrape, il le montre à son entourage en le levant et en le secouant, il le donne à l'autre; il montre l'objet sans intention de communiquer (sans regarder l'adulte) ; il montre l'objet avec une intention de communication (il regarde l'adulte). Pour Werner & Kaplan (1963), le pointage sans intention de communiquer représente la capacité de l'enfant à distinguer les objets extérieurs et sa propre personne. Le pointage communicationnel sert de base au comportement référentiel et au concept de réciprocité mis en pratique dans l'échange des regards entre la mère et l'enfant pendant une activité commune (Bruner 1975). Bates et al. (1975) analysent la fonction illocutoire des pointages qui permettraient de diriger l'attention des adultes sur les objets et d'en faire la requête. Clark (1978) traite même les pointages comme des précurseurs des marqueurs de détermination indéfinie et définie (comme « a » et « the » en anglais). Bruner (1981) et Clark (1978) montrent comment l'enfant passe de l'emploi des pointages à celui des déictiques, en plusieurs étapes :

Pointage sur l'objet

Pointage sur l'objet + Déictique verbal (*là*)

Pointage sur l'objet + Déictique verbal + nom de l'objet

Déictique verbal + nom de l'objet

Énoncé complet (avec VO puis SVO)

Cette séquence traduirait le degré de complexité et l'ordre d'acquisition des formes linguistiques. La parole et le geste seraient en continuité. Le langage aurait une relation d'analogie avec les gestes sur lesquels il se base. Aussi, la transition de la communication pré-linguistique à la communication linguistique est-elle censée dans cette perspective se faire sans heurts ni difficultés.

Selon Greenfield & Smith (1976) et Bates et al. (1977), le pointage correspond à une transition dans le cours de l'acquisition du langage et facilite l'accès aux combinaisons et à la syntaxe. Pour Goldin-Meadow & Butcher (2003), le pointage joue un rôle crucial dans la transition entre les énoncés à un mot et les énoncés à deux mots. Les combinaisons mot-geste permettent d'initier la phase des énoncés à deux mots. Ces auteurs s'intéressent en particulier aux combinaisons dans lesquelles les mots et les gestes apportent des informations sémantiques différentes et complémentaires et que Clark (1996) appelle « component rather than concurrent ». Ces combinaisons sont seulement produites lorsque les gestes et les mots forment un système bi-modal à part entière. Les deux parties de l'information seraient donc deux éléments d'une même proposition à l'intérieur d'un seul acte communicationnel. L'enfant manifesterait une certaine maturité cognitive par ces combinaisons mots-gestes complémentaires et il s'agirait d'une transition vers les énoncés à deux mots.

Pour Goldin-Meadow et Butcher, les gestes jouent un rôle fondamental dans le développement du langage :

« (...) gesture provides the child with an important vehicle for information that is not yet expressed in speech, and, as such, it provides the listener (as well as the experimenter) with a unique window into the child's mind » (2003 : 104).

L'un des gestes prépondérants est le pointage qui pourrait véhiculer différentes valeurs sémantiques.

1.3 Les deux types de pointage

De nombreux auteurs distinguent le pointage proto-impératif et le pointage proto-déclaratif à la suite de Bates, Camaioni et Volterra (1975).

Le pointage proto-impératif : l'enfant pointerait afin d'obtenir quelque chose. Si l'on traduisait le référent en termes de catégorie syntaxique ou de fonction, il s'agirait d'un objet. Le pointage pourrait se gloser par « je veux » ou « donne-moi ». Ce pointage permettrait d'amener l'adulte à faire quelque chose pour l'enfant.

Le pointage proto-déclaratif : l'enfant pointerait pour montrer un objet qui est thématique et sur lequel il apporte un commentaire. Au niveau informationnel, le référent jouerait le rôle de topique ou de thème, et le pointage (accompagné très souvent de vocalisations) jouerait le rôle de rhème. Au niveau syntaxique, on pourrait éventuellement parler de précurseur de la fonction sujet si l'on considère la notion de sujet essentiellement comme étant assimilable à celle de « support » (le « sujet » au sens de « hypokeiménon »).

Avec ce deuxième type de pointage, qui a le plus intéressé les chercheurs, l'enfant ferait ainsi ses premières prédications à partir d'un thème qu'il met en circulation en attirant l'attention de l'adulte afin d'en faire un objet d'attention partagée. Il ne s'agit pas d'obtenir quelque chose, mais de partager avec autrui un affect, une surprise face à un événement, une situation différente, étrange, ou bien une peur, une joie sur un objet saillant de l'environnement. Tomasello (1999) y voit un comportement caractéristique de l'être humain. Le pointage est ainsi la marque d'une « aptitude symbolique » (Werner et Kaplan 1963) et de la capacité de l'enfant à créer lui-même un espace d'attention partagée.

Pour Brigaudiot et Danon-Boileau (2002), le pointage proto-déclaratif permet de demander caution à l'adulte :

« (...) le doigt pointé, avec allongement du bras, peut être considéré comme une façon de chercher à maîtriser la surprise en quêtant auprès de l'adulte un étayage. Le mouvement vise à identifier la représentation appelée par la situation actuelle. C'est une façon de demander caution de la représentation évoquée comme du mouvement d'identification qui permet de catégoriser le présent, malgré les différences manifestées » (p. 88-89).

Cette analyse fine de la fonction du pointage proto-déclaratif semble cependant partager un point commun avec les caractéristiques du pointage proto-impératif : dans les deux cas, il s'agit de faire appel à

l'adulte, soit pour vérifier qu'il regarde la même chose, soit qu'il pense la même chose. L'enfant vérifierait par le regard que l'adulte partage bien son objet d'attention et essaierait de lire sur son expression qu'il partage sa représentation. La littérature souligne le rôle du « visual checking » et de nombreuses expériences sont menées avec des bébés afin de souligner son importance. Liszkowski et ses collaborateurs (2007) montrent avec une installation complexe en laboratoire que a) si l'expérimentateur s'intéresse au geste mais se trompe de référent, l'enfant recommence son pointage ; b) s'il identifie le référent mais montre que ça ne l'intéresse pas, l'enfant ne répète pas le pointage ; c) s'il identifie le référent et s'y intéresse, l'enfant montre qu'il est content et produit d'autres pointages. Pour ces auteurs, la conclusion est que le pointage à un an est un acte authentiquement communicationnel impliquant un partage référentiel et un partage psychologique positif à propos de ce référent.

Nous regarderons dans nos propres données si les deux types de pointages (proto-déclaratif et proto-impératif) peuvent être clairement différenciés et si le pointage a bien pour caractéristique fondamentale de s'inscrire dans un mouvement dialogique avec l'interlocuteur.

1.4 Origines du pointage ?

La catégorisation du pointage en deux fonctions différenciées est liée à la question de l'origine du pointage. Pour Wundt (1912) le pointage est « nothing but an abbreviated grasp movement ». Vygotsky (1988) explique également que le pointage se développe à partir de mouvements de préhension non aboutis qui sont interprétés par l'adulte comme des demandes. L'adulte convertirait donc le mouvement de l'enfant en geste en lui attribuant un sens (celui de demande d'aide). C'est ainsi que le pointage prendrait sa fonction « impérative ».

D'autres auteurs tels que Masataka (2003) expliquent la forme spécifique de la main par le fait que le pointage serait consécutif au mouvement d'extension de l'index effectué par l'enfant afin de toucher, de presser, de sentir et d'explorer les objets qui l'entourent. L'extension du bras s'ajoute à la forme de la main quand l'objet est distant, ce qui permet aux enfants de partager leur attention avec les autres.

Alors que le mouvement de saisie implique l'incorporation de l'objet de l'extérieur vers l'intérieur, l'extension de l'index implique de marquer la distance entre soi et l'objet de l'intérieur vers l'extérieur, mais dans les deux cas, il s'agit pour l'enfant de créer un lien entre l'objet et lui.

Nous avons donc voulu prêter une attention particulière aux mouvements qui précèdent les premiers pointages - bras étendus, extension de l'index pour explorer et toucher ou presser un bouton, mettre le doigt dans un trou - afin d'avoir des pistes pour comprendre l'émergence du pointage dans nos enregistrements vidéo.

1.5 Le pointage monologique ?

La littérature évoque parfois le fait que l'enfant ferait ses premiers pointages pour lui-même avant de les faire pour ses interlocuteurs (Werner & Kaplan 1963), mais ce sujet n'est pas beaucoup exploré. Masataka (op. cit.) explique comment le geste de pointage émerge des premières explorations manuelles que l'enfant fait seul. Butterworth (2003) cite Tran-Duc Thao (1984) qui explique que le pointage pour soi renforcerait le « sense certainty » que l'enfant aurait de l'objet.

Cependant Butterworth a mené plusieurs études expérimentales selon lesquelles l'enfant ne pointerait pas en l'absence d'un adulte, ce qui semblerait plutôt confirmer que le pointage est un geste « triadique » (Tomassello 1999), à valeur communicative et s'effectuerait donc uniquement dans le dialogue.

Si le pointage prend sa valeur en dialogue, on peut se demander s'il n'y aurait pas une sorte de gestuelle « égocentrique » au même titre que le « langage égocentrique ». Dans ce cas, le pointage monologique, s'il existe pourrait s'inscrire dans cette gestuelle et jouer un rôle proche de celui du « langage égocentrique ».

1.6 Problématiques dégagées

Cette revue de la littérature a permis de repérer des caractéristiques particulières du pointage qu'il nous a paru intéressant de vérifier sur nos propres données.

- Le regard étant traité comme un élément associé au pointage, nous allons étudier quelle(s) fonction(s) il est susceptible de jouer entre enfant et adulte en milieu naturel.

- Nous pourrions regarder si les deux types de pointages classiquement étudiés (proto-déclaratif et proto-impératif) sont clairement différenciés et s'ils le sont, à partir de quels critères, ou si le pointage peut prendre d'autres valeurs (par exemple la valeur informative étudiées par Liskowsky et al. 2007) et si le pointage a bien pour caractéristique fondamentale de s'inscrire dans un mouvement dialogique avec l'interlocuteur. Le pointage serait une invitation à l'autre :

« to look at that thing over there with the expectation by the pointing individual that the other person will perceptually articulate this object in a way similar to his own »
 (Werner & Kaplan, 1963, p. 43).

- Nous prêterons une attention particulière aux mouvements qui précèdent les premiers pointages : bras étendu, extension de l'index pour explorer et toucher ou presser un bouton, mettre le doigt dans un trou, afin d'avoir des pistes pour comprendre l'émergence du pointage dans nos enregistrements vidéo.

- Nous chercherons à savoir si le pointage ne pourrait pas également être une marque extérieure de la pensée intérieure de l'enfant et repérer d'éventuels pointages monologiques.

2 Analyse des premiers pointages dans deux suivis longitudinaux

Nous avons travaillé sur deux enfants actuellement filmés une heure par mois dans le cadre d'un projet de recherche sur l'acquisition du langage. Il s'agit de Théophile et de Madeleine âgés de 0;07 à 1;10 pour le premier et de 0;07 à 1;11 pour la deuxième.

2.1 Mise en place du codage

Ces premières observations nous ont permis de mettre en place une grille de codage avec le minutage, la description de la micro-saynète, des notations pour le regard de l'enfant, pour ses vocalisations et ses verbalisations et notre interprétation de la fonction du pointage. Nous avons voulu tenir compte des paramètres suivants dans les codages dont des extraits sont présentés ci-dessous :

Le regard de l'enfant - Le regard de l'interlocuteur - Les productions vocales et verbales de l'enfant et leur prosodie analysée avec PRAAT - Le minutage du pointage, des productions vocales et du regard (simultanéité ou consécutive) - La réaction de l'interlocuteur (verbalisation, geste, mimique...) - La forme et l'orientation de la main - L'amplitude du geste de pointage (bras tendu ou bras contre le corps) - Les autres gestes ou mouvements de l'enfant, mimiques....

*CHI: euh # et ça: [ɔ]! •
 %pho: œ # esa
 %point: show CHI touche l'image de son index.
 *MOT: ben oui l(e) problème c' est ça c' est qu' i(!) saute de son lit et
 # hop # il va sur sa planche à roulettes. •
 %point: MOT touche de son index sur le mot hop.
 *MOT: hihihihhi qui roule qui roule qui roule qui roule # han et où
 est+ce qu' il arrive # ouf ! •
 %act: MOT pointe sur l'imag, regarde CHI, CHI regarde MOT [fin]
 %point: show..
 *MOT: oh [=! rit] il est arrivé où ? •
 %act: MOT garde son doigt pointé sur l'image, regarde CHI, CHI regarde
 MOT [oh ho ho [=! rit] il est arrivé où ?]. CHI sourit.
 *CHI: il là: ! •
 %pho: il la:
 %point: CHI touche l'image de l'index.
 *MOT: ouais # et ça c' est quoi ? •
 %point: MOT touche l'image.
 *CHI: une douche. •
 %pho: ün duf
 %act: CHI regarde OBS.

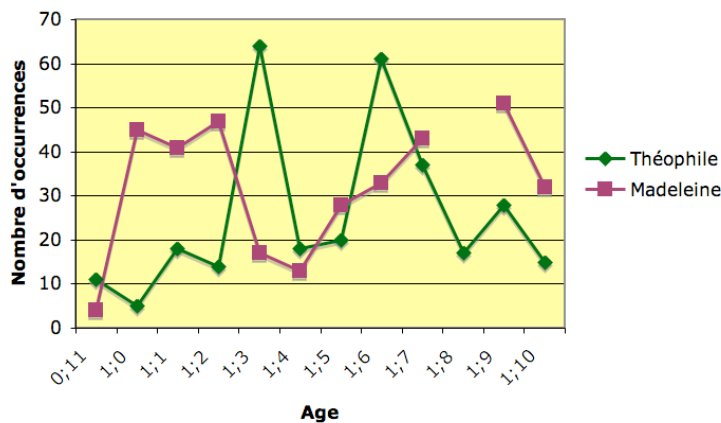
Codage 1 : Transcription d'un extrait de Madeleine 1;09

T	Description	regard	Vocalisation/ verbal	Fonction-?
00.05	Théophile est dans sa poussette, sa GM lui donne la becquée. M est debout à côté. T tend le bras vers la caméra (index non tendu)	Vers la caméra en même temps que le geste, puis retour vers M qui dit «ouais!»	«gh» en même temps que le geste	Montrer
01.00	Sa grand-mère a dit: «tu vois le monsieur qui te filme». Théophile répond «h» en se retournant et en pointant vers Olivier.	Vers la caméra en même temps	Vocalisation aiguë en même temps	Montrer ou confirmer Interaction
01.48	GM continue à donner à manger à T qui vocalise entre deux bouchées. Il regarde la caméra et repointe vers Olivier avec vocalisation en souriant, cette fois sans que cela soit à nouveau initié par la grand-mère.	Vers la caméra e, même temps, puis vers GM après avoir pointé (GM n'y prête pas attention)	Deux petits cris	Montrer Interaction Après le pointage, bras toujours tendu mais index à demi replié
03.20	GM nourrit T, M discute avec GM tout en interagissant avec T. T semble se redresser et lever le doigt en l'air quand sa mère dit «ça lui plait hein».	Regard vers le ciel, puis retour sur le visage de M	Grogement satisfait (à l'arrivée de la cuiller)	Reaction
03.30	Sa grand-mère a une feuille d'essuie-tout à la main et Théophile la pointe en vocalisant avant d'essayer de l'attraper.		«m: m:!»	Attraper

Codage 2 : Extrait de la grille de codage utilisée

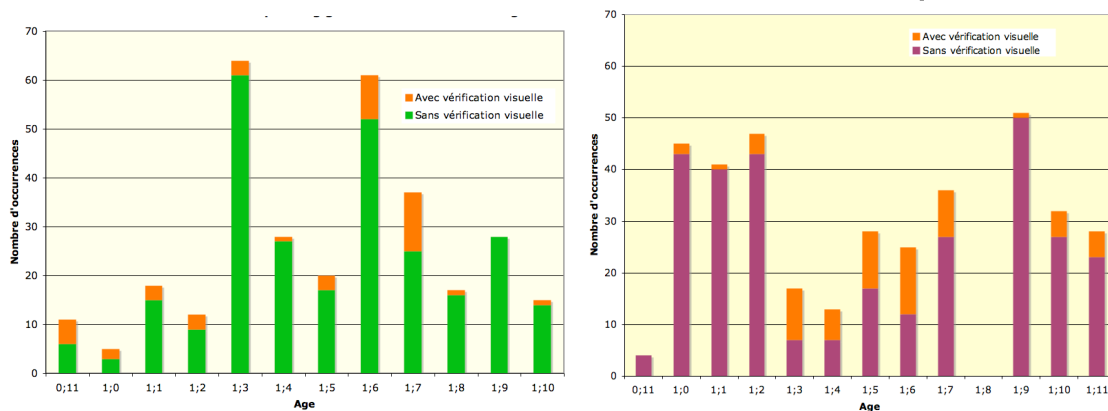
2.2 Analyse des premiers résultats quantitatifs

Notre grille de codage nous a permis d'obtenir quelques résultats intéressants. Nous avons pu quantifier le nombre de pointages par séance, pour chaque enfant. Si, bien sûr, le nombre de pointages augmente au début, les courbes dépendent ensuite entièrement du contexte et des activités menées par les enfants et leurs parents. Les « pics » dans le corpus de Madeleine correspondent à de longues périodes consacrées à la lecture de livres pour enfants. Ceux du corpus de Théophile correspondent à des jeux avec les parents, des routines, grâce auxquelles Théophile joue au chef d'orchestre, en assignant des tours de rôle à ses parents.



Graphique 1 : Nombre d'occurrences de pointages dans les corpus de Théophile et de Madeleine

Le nombre de pointages par séance d'une heure n'est donc pas une donnée suffisamment pertinente. Nous avons alors établi la mesure du « visual checking » (terme utilisé en anglais pour désigner le regard sur l'autre pour vérifier l'attention partagée). En accord avec nos premières impressions, les regards sur la cible du pointage chez les deux enfants sont prédominants. Les regards sur l'interlocuteur n'atteignent que rarement 50% des pointages (une seule fois, à 18 mois chez Madeleine).

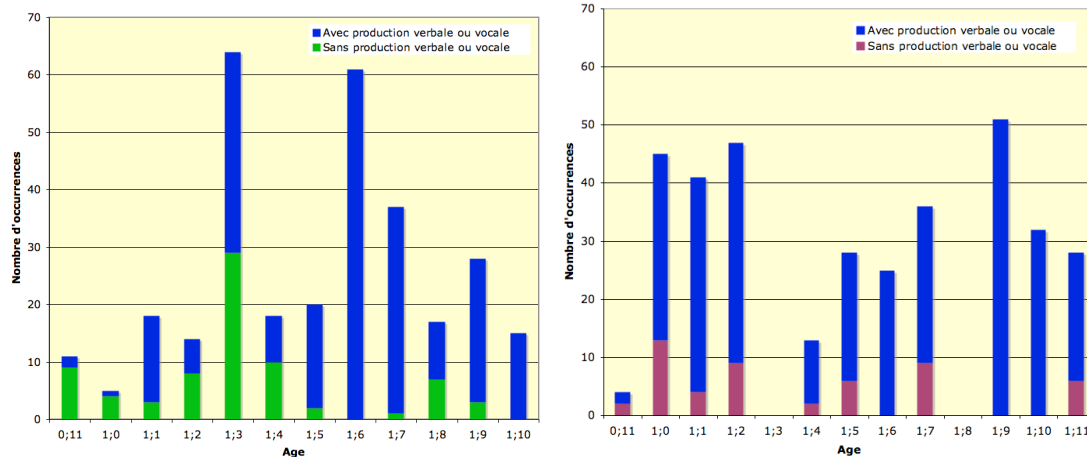


Graphique 2 et 3 : Pointages de Théophile (gauche) et Madeleine (droite) avec et sans vérification visuelle

Il faut cependant prendre en compte le fait que les enfants sont filmés chez eux et pour ce qui concerne le pointage dialogique, on peut considérer que l'attention des parents leur est peut-être implicitement acquise. Ils ne ressentiraient donc pas le besoin de la vérifier. Ce serait différent en situation expérimentale, dans un lieu non familial et dans des situations particulières. C'est peut-être la raison pour laquelle nos données sont tellement différentes de celles des chercheurs qui ont codé les pointages en

situation non spontanée (Butterworth 1991, 1996, 2003). Il n'en demeure pas moins que ce résultat présente son intérêt. Si les enfants n'utilisent pas le regard pour vérifier l'attention partagée, ont-ils cependant un autre moyen de rechercher l'attention des parents ou de s'en assurer pour compléter le geste de pointage ?

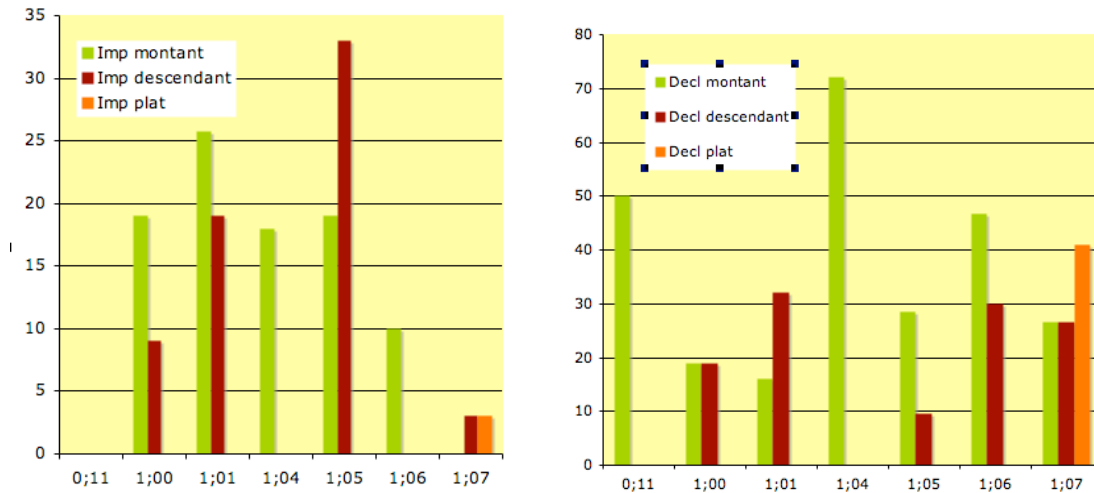
Nous avons donc analysé un autre paramètre important : les vocalisations et premières productions verbales.



Graphiques 4 et 5 : Pointages de Théophile (gauche) et Madeleine (droite) avec et sans vocalisation

L'importance de ce paramètre est surprenante. En effet, la proportion de vocalisations et de verbalisations accompagnant les gestes de pointage est assez impressionnante. Il est rare que les enfants pointent silencieusement. Il semblerait donc que les enfants complètent le pointage, qui fait appel à la modalité visuelle, par la modalité vocale et occupent ainsi le plan sonore afin d'avoir une double stratégie pour attirer l'attention de l'adulte. La concomitance entre pointage et production vocale permet donc à l'enfant d'augmenter ses chances d'obtenir l'attention conjointe sur un même objet ou événement. Par ailleurs une analyse fine du type de vocalisations peut permettre de regarder si les deux modalités se répètent ou se complètent. Nous avons relevé plusieurs types de vocalisations et verbalisations utilisées avec le pointage (la plupart du temps en totale simultanéité) : 1) Vocalisations peu distinctes qui sont de deux types : gémissements / cris aigus. 2) Demandes avec [mmm :], monstration avec [a :]. 3) Productions verbales plus distinctes : démonstratifs [fa], dénominations [wawa], localisations [lela], commentaires sur un thème (l'enfant pointe un collier et dit « maman »).

En ce qui concerne la prosodie, l'hypothèse selon laquelle l'intonation pourrait permettre de différencier le type de pointage (pointage proto-déclaratif associé à une intonation descendante, pointage proto-impératif avec intonation montante) n'est pas confirmée par nos données.



Graphiques 6 et 7: Pointages avec vocalisations codés comme proto-impératifs (gauche) et proto-déclaratifs (droite)

On retrouve les deux types de contours intonatifs dans les deux catégories telles que nous les avons codées en fonction du contexte, de la réponse de l'adulte, des mimiques et de la nature de l'objet. Il semblerait que l'opposition entre intonation montante et intonation descendante relève davantage d'une opposition pragmatique entre recherche d'attention conjointe (intonation montante) et attention déjà établie (intonation descendante), ou encore d'une opposition entre thème et rhème.

Puisque le paramètre prosodique ne semble pas suffisant pour distinguer le pointage proto-impératif du pointage proto-déclaratif, nous nous sommes intéressées à la combinaison de ce paramètre avec d'autres, pour essayer d'identifier d'éventuelles fonctions sémantiques ou pragmatiques correspondant aux combinaisons geste + vocalisation + intonation constituant les différents pointages des enfants observés.

Nous avons donc confronté le paramètre prosodique aux autres paramètres codés : position de l'objet et de l'interlocuteur, nature de l'objet, pointage monologique ou dialogique, attention partagée ou non, regard, statut de l'information (nouveau par opposition à donné), place de l'enfant dans l'interaction (initiative ou réponse), interprétation de l'interlocuteur et interprétation de linguistes.

Les premiers résultats montrent que les corrélations ne sont pas évidentes, et qu'il est nécessaire de mener des analyses plus fines. Cependant, certains éléments intéressants ont été mis au jour à plusieurs niveaux.

- 1 **Position de la cible du pointage** : que l'objet pointé soit à portée ou hors de portée de l'enfant n'a pas d'incidence sur la prosodie des vocalisations accompagnant le pointage. Même si l'enfant a besoin de l'adulte pour obtenir un objet hors de sa portée, il n'utilise pas systématiquement une intonation montante.
- 2 **Position de l'adulte** : l'intonation montante semble être utilisée pour attirer l'attention de l'adulte. En effet, lorsque l'adulte n'est pas directement dans le champ de vision de l'enfant (absent, derrière l'enfant ou de dos), le contour intonatif montant est systématique. Lorsque l'enfant et l'adulte sont côte à côte ou face à face, on observe autant de contours montants que de contours descendants dans les productions vocales accompagnant les pointages. Le contour intonatif montant semble être utilisé pour attirer l'attention, mais cela ne semble pas être sa seule fonction. Il est possible de superposer deux niveaux dans le partage d'attention : 1) l'attention à la situation en général; 2) l'attention aux aspects spécifiques de la situation que l'enfant souhaite partager. Ainsi, la position de l'adulte n'est pas un paramètre suffisant pour expliquer l'usage de la prosodie par l'enfant. Nous pouvons toutefois observer que les pointages « silencieux » (sans aucune vocalisation) n'apparaissent qu'en situation de face à face.

- 3 **Le partage d'attention** semble être l'une des caractéristiques importantes du pointage. Nous avons donc codé les différents pointages en fonction de l'attention de l'adulte : l'attention est-elle déjà partagée au moment du pointage, ou ce dernier permet-il de mettre en place l'attention conjointe ? Lorsque l'attention de l'adulte n'est pas acquise, l'enfant a tendance à utiliser un contour intonatif montant, mais lorsque l'attention est partagée, on observe autant de contours montants que descendants. L'intonation montante n'est cependant pas utilisée uniquement pour attirer l'attention : elle semble être polysémique. Si l'enfant n'a pas l'attention de l'adulte, il utilise l'intonation montante, mais s'il a déjà l'attention de l'adulte, il se peut qu'il attribue une fonction plus fine à ses contours montants. Ces derniers pourraient par exemple permettre de distinguer le thème du rhème. Ainsi, à 1;07, lorsque l'enfant dit « clé, pas là » en pointant une serrure, l'intonation est montante sur « clé » (thème) et descendante sur « pas là » (rhème).
- 4 Nous avons également observé **l'interprétation du pointage par l'adulte**. La majorité des pointages interprétés par l'adulte comme des requêtes sont accompagnés de vocalisations avec intonation montante. La majorité des pointages interprétés comme des assertions sont accompagnés d'intonation descendante. Mais dans les deux cas, ce n'est pas systématique.

Il semble y avoir une hiérarchie dans les différents niveaux d'attention partagée, en relation avec l'utilisation des différents paramètres : pointage, regard, prosodie, position des participants et de l'objet, et nature de l'objet pointé.

Si nous combinons le paramètre de l'attention avec la prosodie et le regard, nous pouvons observer que lorsque l'attention est déjà partagée, nous trouvons souvent une intonation descendante et un regard vers l'adulte, ou une intonation montante et un regard sur l'objet. Lorsque l'attention n'est pas partagée, nous trouvons le plus souvent une intonation montante et un regard vers l'adulte. Regard et prosodie semblent donc complémentaires en ce qui concerne la mise en place du partage d'attention. Des analyses plus fines devraient nous permettre de comprendre comment ces deux paramètres se combinent et s'il existe une hiérarchie entre les deux.

Ainsi, aucun paramètre, et notamment la prosodie, ne semble fonctionner seul et être suffisant pour distinguer d'éventuelles fonctions du pointage. Par conséquent, sur quels paramètres l'adulte peut-il s'appuyer pour interpréter les pointages de l'enfant ?

L'un des premiers critères semble être **la nature de l'objet**. Par exemple, lorsqu'un enfant pointe un avion dans le ciel, l'adulte n'interprète pas ce geste comme une demande, mais plutôt comme un commentaire, ce qui n'est pas le cas lorsque la cible du pointage est un biscuit qui peut être attrapé et mangé.

La position de l'objet semble également être décisive, puisque la quasi-totalité des gestes de pointage interprétés comme des requêtes concerne des objets hors de portée de l'enfant.

Nous devons préciser que **notre interprétation** des pointages de l'enfant n'est pas toujours la même que celle de l'adulte présent dans la situation lors de l'enregistrement. Par exemple, à 1;07, Madeleine montre une cuillère sur une table en disant « cuillère là », avec intonation montante sur « cuillère » et descendante sur « là ». La mère lui donne la cuillère, mais l'enfant ne la prend pas. Alors que la mère interprète ce pointage comme une demande, le contour intonatif de l'énoncé semble au contraire indiquer (selon notre analyse) que l'enfant voulait effectuer un commentaire sur la localisation de la cuillère.

Les corrélations entre les différents paramètres pris en compte dans notre étude sont complexes et les analyses méritent d'être approfondies et élargies à la totalité du corpus. Cependant, nos premiers résultats, si modestes soient-ils, permettent de pointer la nécessité de prendre en compte la totalité des paramètres pour analyser le pointage, et de ne pas se focaliser sur un seul élément.

Ainsi est-il important d'avoir une approche pluri-modale des premiers pointages du jeune enfant analysés dans leur contexte.

2.3 Apport des observations

2.3.1 Le pointage monologique

Nos observations nous semblent confirmer l'existence dans notre corpus de ce que nous avons appelé le pointage monologique, un pointage que l'enfant semble faire en dehors de l'interaction, comme s'il se montrait à lui-même un élément saillant. Si le pointage est une sorte de « décharge de surprise », une manifestation d'intérêt pour un objet saillant, différent, intéressant; l'enfant peut l'exprimer sans l'adresser à un autre interlocuteur. Les parents de Théophile l'ont observé de loin alors qu'il découvrait la maison des amis chez qui ils venaient passer les vacances (à 1;09). Théophile est allé de pièce en pièce, babillant avec animation et en pointant tout ce qui se trouvait sur son passage. Il a continué dans le jardin, loin des adultes qui finissaient leur apéritif.

Nos observations ne nous permettent pas de déterminer si, comme le décrivent Werner et Kaplan (op. cit.), le pointage monologique précède le pointage dialogique. Dans nos enregistrements, ils sont simultanés. L'enfant semble donc utiliser un babillage gestuel au même titre qu'un babillage vocal, en monologue.

On peut se demander si ces exemples de pointages monologiques ne seraient pas du gestuel « rapporté ». En effet, dans le cadre familial, il est rare que les adultes (dans les pays occidentaux) pointent dans les échanges entre eux. Ils vont utiliser le pointage en complémentarité avec le langage adressé à l'enfant pour attirer son attention, lui faire partager un objet ou un phénomène intéressant en le lui montrant. L'enfant peut donc reprendre le geste en dialogue, pour montrer à l'adulte ce qui l'attire lui, mais aussi en monologue, comme pour se le montrer à lui-même. On peut alors imaginer que l'enfant prend en quelque sorte dans ce dernier cas, le rôle de l'adulte qui lui montre. Il est alors possible de mettre ce processus en conjonction avec le mouvement de tête que fait l'enfant de 1;08, ou, un peu plus tard le « non » verbalisé vers 2;0, dans les deux cas alors qu'il est sur le point de toucher la prise électrique, et enfin le « tu pour je » qu'il utilise vers 2;04 quand il vient de courir dans la rue et s'arrête net sur le trottoir avant le passage piéton et dit « tu traverses pas ». Il emprunte, joue, s'approprie le rôle de l'adulte et il est à la fois locuteur et interlocuteur.

Nous avons donc noté à la fois des pointages d'ordre monologique et des pointages d'ordre dialogique dans nos données. Si le pointage (le geste symbolique et non le mouvement en lui-même) est bien un geste d'ordre socio-pragmatique, construit à partir des capacités motrices, cognitives, psychiques de l'enfant qui s'approprie un geste et un symbolisme dans le bain de langage et de gestes qui l'environne, on peut imaginer que l'enfant l'utilise pour l'autre, mais aussi pour lui-même puisque c'est ainsi qu'il a été utilisé devant lui: il reprendrait la « mise en gestes » de l'adulte. L'enfant serait alors à la fois celui qui montre et celui qui regarde, à l'intérieur d'une mini-saynète dialoguée.

2.3.2 Origines et fonctions du pointage

Ces premières observations sur les pointages de Théophile et Madeleine nous apportent de nouvelles pistes de recherche.

- Le pointage semble être issu d'une combinaison du bras tendu, main ouverte (geste de préhension qui se transforme en manifestation d'un désir) et de l'extension de l'index qui permet à l'enfant d'explorer, et non correspondre uniquement à l'un OU l'autre de ces gestes.

- Il est difficile de dissocier la fonction proto-impérative de la fonction proto-déclarative du pointage et nous n'avons pas trouvé, à ce stade de nos recherches, de trait distinctif formel (prosodie, regard, spécificité du geste...). Parfois, seule la réaction de l'adulte qui prend souvent en compte la nature et la position de l'objet cible, le contexte, le savoir partagé, nous donne un indice, mais on ne peut pas être certain que la véritable intention de l'enfant ait été comprise. Il serait alors possible de rapporter le geste de pointage à une opération cognitive commune aux deux fonctions, reste à déterminer laquelle et comment s'effectue la transition avec le langage articulé.

3 Conclusion

Nous avons pu observer combien les premiers pointages des enfants sont des esquisses, des gestes encore flous, comme à vide, difficiles à décoder. On ne sait pas toujours si l'enfant pointe intentionnellement ou si sa main a pris cette forme par hasard. Or, ces essais, ou ces hasards, seront interprétés par les adultes, de la même façon que les premiers mots parfois mal articulés.

Tout comme l'étayage adulte peut amener une forme phonique à coïncider avec la forme et la valeur sémantique d'un mot, il peut également amener le pointage à prendre sa valeur déictique (en présence du référent), et symbolique (en particulier quand le référent est absent), une fois que la maturation neurologique aura permis à l'enfant d'avoir les capacités motrices et cognitives pré-requises.

Le pointage émerge donc des capacités motrices, cognitives et discursives ou dialogiques, de la capacité à symboliser et à s'approprier des gestes spécifiques trouvés chez l'adulte au cours du dialogue.

Que ce soit en tant qu'objet d'attention commune ou en solitaire, le pointage permet à l'enfant de segmenter le milieu environnant, de singulariser un élément saillant pour lui et d'en faire un référent. L'enfant peut alors parler de cet objet, pour lui, mais bien sûr aussi pour l'autre, le nommer, le demander, le commenter. Son activité de monstration lui permet de faire ses premiers pas dans la prédication : il extrait un élément du réel qui l'entoure et l'insère dans une proto-structure syntaxique à deux éléments. C'est à partir de cet ancrage pragmatique que l'enfant entre pleinement dans le langage.

Références bibliographiques

- Baron-Cohen, S. (1993). From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind, and its dysfunction. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, and D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. New York: Oxford University Press, 59-82.
- Baron-Cohen, S., Allen, J., Gillberg, G. (1992). Can autism be detected at 18 months ? The needle, the haystack and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-842.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V., (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar : Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press. (Edition de poche 1991).
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly* 21, 205-224.
- Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris: P.U.F.
- Bruner, J. (1975). From communication to language : a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk : Learning to use language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and Communication*, 1, 155-178.
- Butterworth, G. (1991). The ontogeny and phylogeny of joint visual attention. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell, 223-232.
- Butterworth, G. (1996). Pointing and social awareness: declaring and requesting in the second year. *Journal of Child Language*, 23, 307-336.
- Butterworth, G. (2003). Pointing is the royal road to language for babies. In Sotaro Kita (Ed.), *Pointing: where language, culture, and cognition meet*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 9-34.
- Cabrejo-Parra, E. (1992), Deixis et opérations symboliques. In L. Danon-Boileau & M.-A. Morel (Eds.), *La deixis*. Paris: P.U.F.
- Clark, E.V. (1978). From gesture to word, On the natural history of deixis in language acquisition. In J.S. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: C.U.P., 340-408.

- Curcio, F. (1978). Sensori-motor functioning and communication in mute autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292.
- Goldin-Meadow, S. & Butcher, C. (2003). Pointing toward two-word speech in young children. In Sotaro Kita (Ed.), *Pointing: where language, culture, and cognition meet*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Greenfield, P. & Smith, J. (1976). *The structure of communication in early development*. New York: Academic Press.
- Liszkowski U., Carpenter M., Tomasello M. (2007). Reference and attitude in infant pointing, *Journal of Child Language*, 34, 1-98.
- Masataka, N. (2003). From index-finger extension to index-finger pointing: ontogenesis of pointing in preverbal infants. In Sotaro Kita (Ed.), *Pointing: where language, culture, and cognition meet*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Petitto, L.A. (1984). *From gesture to symbol: the relationship between form and meaning in the acquisition of personal pronouns in American Sign Language*. Unpublished dissertation. Harvard University.
- Petitto, L.A. (1986). *From gesture to symbol: the relationship between form and meaning in the acquisition of personal pronouns in American Sign Language*. Bloomington IN: Indiana University Linguistics Club Press.
- Pizzuto, E. & Capobianco, M. (2005). Deictic gestures and words for person reference in early development. Paper presented at the ESF International Workshop « Person Perception in Infancy ». Leipzig, Max Plank Institute for Human and Brain Sciences, June 26-30.
- Pizzuto, E. (1990). The early development of deixis in American Sign Language : what is the point ? In C. Erting and V. Volterra (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer-Verlag, 142-152.
- Pizzuto, E. Capobianco, M., & Devescovi, A. (2005). Gestural-vocal deixis and representational skills in early language development. *Interaction Studies*, 6 : 2, 223-252.
- Tomasello M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Tran-Duc, T. (1984). *Investigations into the origins of language and consciousness*. Dordrecht: Reidel.
- Vygotsky, L.S. (1988). Development of the higher mental functions. In K. Richardson & S. Sheldon (Eds.) *Cognitive development in adolescence*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Werner H. & Kaplan B. (1963). *Symbol formation*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Wundt, W. (1912). *Völkerpsychologie: die Sprache*. Leipzig: Engelmann.