

Les connaissances communes sur l'usage des objets aident les parents à interpréter la fonction du regard social du nourrisson

Nevena Dimitrova

En tant qu'êtres sociaux, les nourrissons recherchent l'interaction sociale dès le début de la vie. Ils produisent des comportements afin de communiquer avec leurs partenaires sociaux (Rochat, 2001). Les nourrissons le font afin d'exprimer leur état interne, de partager des expériences émotionnelles et, plus tard, d'influencer leurs partenaires de communication. Le regard est l'un des premiers moyens de communication utilisés par les nourrissons (Volkmar et Mayes, 1990). Malgré l'importance du regard du nourrisson dans le développement précoce de la communication, la majorité des études ont examiné comment le regard accompagne d'autres moyens de communication (vocalisations, gestes). Ainsi, il est difficile de savoir quelles sont les fonctions de communication des regards du nourrisson.

Fonctions communicatives

Au cours des premiers mois de la vie, les nourrissons commencent à afficher une multitude de comportements tels que le regard, les cris, les sourires et les vocalisations qui, au début, ne sont pas intentionnels (à savoir n'ont pas de fonction communicative) mais qui posent les bases du développement de la communication et du langage (Rochat, 2001). Les parents répondent aux actes communicatifs des enfants en leur fournissant des interprétations (Bates, 1979). Ainsi, à une vocalisation stridente d'un nourrisson de 6 mois, un parent peut répondre « Tu n'es pas content, hein ? ». Bates (1979) a qualifié ces comportements précoces de communication *perlocutoire* en ce qu'ils produisent un effet sur le parent. Ces réponses parentales permettent au nourrisson de découvrir les contingences entre leurs productions communicatives et l'effet qu'elles provoquent sur le protagoniste, jetant ainsi les bases du développement de la communication et du langage (Bornstein, Tamis-LeMonda et Haynes, 1999).

Vers l'âge de 10 mois, les nourrissons commencent à utiliser intentionnellement un signal afin d'exercer une fonction socialement reconnue (*actes illocutoires*). Par des moyens non-verbaux (tels que le regard, le geste) ou verbaux, ils commencent à communiquer leurs intentions, demandes, etc. Lorsque, à l'âge de 12 mois, les enfants commencent à utiliser des mots pour se référer au monde, ils entrent dans la phase des *actes locutoires*.

Il est fondamental de souligner qu'il existe un continuum de développement : c'est principalement à travers les réponses parentales aux premiers actes de communication des nourrissons que les nourrissons apprennent que leur regard, pleurs, vocalisations, etc. peuvent être utilisés comme moyens pour obtenir une réponse du parent (Bornstein *et al.*, 1999).

Fonctions communicatives du regard

Au cours des deux premières années de la vie, le regard remplit diverses fonctions, notamment celles de s'engager dans des interactions sociales et communicatives (Volkmar et Mayes, 1990). Dès 6 mois, les interactions des nourrissons deviennent progressivement triadiques au fur et à mesure que des objets intègrent les interactions parent-enfant (Bakeman et Adamson, 1984). Les nourrissons commencent à coordonner leur regard entre le parent et l'objet (Newson et Newson, 1975). Une telle coordination du regard indique que les nourrissons tentent activement de porter leur attention sur quelque chose d'extérieur à l'interaction sociale parent-enfant, en faisant de cet objet ou événement le sujet d'attention commune (Leung et Rheingold, 1981).

C'est précisément au sein de ces interactions *triadiques* que les nourrissons commencent à se référer au monde extérieur, principalement aux objets dans leur environnement (Werner et Kaplan, 1963), afin de transmettre des demandes (principalement concernant des objets) ou d'attirer l'attention des parents (généralement vers les objets; Bates *et al.*, 1979). L'objet est donc au cœur du développement précoce de la communication. Afin d'étudier les fonctions communicatives du regard des nourrissons, nous nous appuyons sur le cadre théorique des connaissances communes sur l'usage des objets entre le parent et l'enfant.

Connaissances communes

Étant donné que la communication prend de nombreuses formes et s'exprime souvent indirectement, les destinataires doivent soit se fier à la convention, soit déduire ce que le protagoniste veut dire à partir d'autres ▲



Déjà masqué – Collectif CrrC

▲ éléments disponibles. La littérature souligne qu'une communication réussie nécessite que les partenaires partagent des connaissances communes sur le référent afin d'accéder mutuellement à l'intention de l'autre et ainsi, de déterminer la signification de l'acte communicatif d'autrui (par exemple Bruner, 1983 ; Tomasello, 2003). Le terrain d'entente est un ensemble d'expériences, de connaissances et de significations partagées entre les partenaires de communication.

Connaissances communes sur l'usage des objets

Les objets ont des propriétés physiques spécifiques, telles que la forme, le poids, etc. Les fabricants spécifient les propriétés physiques des objets, qui offrent un certain nombre de possibilités d'usage (Gibson, 1979). Cependant, la façon dont les objets sont utilisés dépend non seulement de leurs propriétés physiques, mais aussi des conventions culturelles (Dimitrova, 2010 ; Dimitrova, 2014). Par exemple, alors que les baguettes permettent un grand nombre d'usages (ex. accessoire de coiffure, outils de jardinage), il existe un type d'usage conventionnel qui est convenu et partagé culturellement (ex. ustensiles pour manger). En tant qu'adultes, nous maîtrisons les usages conventionnels des objets du quotidien de notre environnement culturel. Cependant, les nourrissons ne maîtrisent pas de telles conventions, même pour les objets simples. Ils commencent à comprendre que les objets ont des usages spécifiques dans leurs interactions avec leurs parents (Moro et Rodríguez, 2005). Par exemple, lorsqu'un bébé prend une cuillère et la frappe continuellement sur une assiette en plastique, un parent aura tendance à la prendre pour montrer à l'enfant comment l'utiliser. Progressivement, les nourrissons en viennent à maîtriser les usages conventionnels et commencent donc à partager un type de connaissances communes avec les autres. Les études suggèrent que les nourrissons de 7 mois n'utilisent pas d'objets conformément aux conventions de leur usage, mais effectuent plutôt des actions indifférenciées (*i.e.* usages non-conventionnels) telles que frapper, lancer et mettre en bouche les objets. Plusieurs mois plus tard, à l'âge de 14 mois, les nourrissons commencent à apprécier l'usage conventionnel des objets lorsqu'ils manipulent des objets (*i.e.*, usages conventionnels ; Fenson, Kagan, Kearsley et Zelazo, 1976 ; Moro et Rodríguez, 2005).

Étude actuelle

Les regards du nourrisson sont des comportements importants dans les interactions sociales. Etant donné la difficulté intrinsèque d'accéder ▲

▲ à l'intention des actes de communication précoces des nourrissons, dans cette étude nous nous demandons comment les parents interprètent la fonction du regard des nourrissons (actes perlocutoires). S'appuyant sur l'approche théorique considérant les objets comme des artefacts – à savoir, des objets fabriqués – culturels (Moro et Rodriguez, 2005), nous émettons l'hypothèse que les interprétations parentales de la fonction communicative du regard du nourrisson sont façonnées par le degré de connaissances sur l'usage conventionnel des objets partagées entre le nourrisson et le parent. Nous nous attendons à ce que, lorsque les nourrissons ne partagent pas encore des connaissances communes sur l'usage d'objets, leurs parents n'interpréteront pas les regards de leurs enfants comme intentionnels. Inversement, quand ces connaissances communes sont partagées, les parents prêteront une signification aux regards.

Nous avons demandé à trois dyades parent-enfant (enfant âgé entre 8 et 16 mois) de jouer avec des objets (jouets) pendant 15 minutes. Chaque vignette présentée est définie comme comprenant 1) un acte communicatif impliquant un objet et comprenant un regard qui requiert une réponse, 2) une réponse du protagoniste (le parent) et 3) une réaction de l'enfant qui confirme ou infirme l'interprétation parentale de la fonction communicative du regard.

Dans les transcriptions des vignettes présentées, chaque ligne représente l'ordre séquentiel dans lequel se produisent les actions verbales (parole, vocalisations) et non verbales (gestes, regard, actions avec les objets, postures). "E" désigne les actions produites par l'enfant, "M" désigne les actions produites par la mère. Les images accompagnant chaque vignette présentée sont des représentations graphiques de captures d'écran des moments clés de l'interaction tirés du matériel vidéo. Les numéros à gauche de chaque image correspondent aux lignes de la transcription respective.

Vignette 1 : Usage non-conventionnel de l'objet et fonction du regard

Cette vignette provient d'une interaction entre un nourrisson de 8 mois et sa maman jouant avec la boîte à formes (durée 6 secondes).

1. E: (frappe une forme dans la boîte à formes)
2. (regarde M)
3. M: Ouééé
Ouais
(regarde E et acquiesce)
4. E: (continue de frapper la boîte à formes)



1.



2-3.



4.

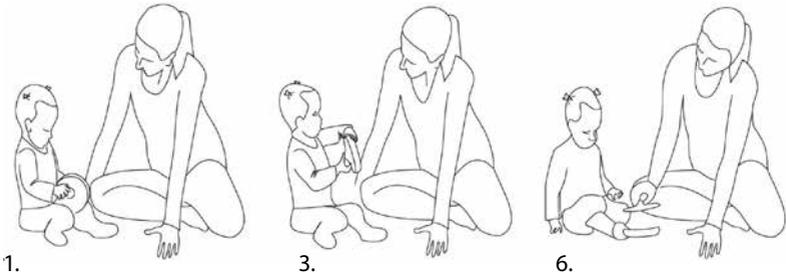
Dans cette vignette, l'enfant de 8 mois effectue une action non conventionnelle avec une forme et la boîte à formes, à savoir qu'elle frappe à plusieurs reprises la forme sur la boîte à formes produisant ainsi un son (ligne 1). Elle s'arrête ensuite brièvement et regarde sa mère (ligne 2). La mère encourage l'enfant à la fois verbalement et non verbalement (ligne 3). L'enfant continue son action avec le jouet (ligne 4).

Dans cet exemple, le nourrisson ne sait pas encore comment utiliser cet objet de manière conventionnelle, à savoir insérer les formes dans la boîte. Le fait qu'elle frappe continuellement la forme sur la boîte à formes signale à la mère qu'ils ne partagent pas de connaissances communes sur la façon dont cet objet doit être utilisé. En réponse au regard de l'enfant, la mère produit un encouragement dynamique à l'action non conventionnelle de l'enfant. Ici, le regard de l'enfant ne remplit pas une fonction communicative claire; étant donné l'absence de connaissances communes sur le contexte de l'interaction (c'est-à-dire l'objet), la mère interprète le regard de l'enfant comme une simple invitation à se joindre à l'activité ludique. Le fait que l'enfant continue son activité est interprété comme la satisfaction de l'enfant à l'égard de l'interprétation maternelle de son regard.

Vignette 2 : Usage proto-conventionnel de l'objet et fonction du regard

La deuxième vignette concerne un enfant de 16 mois, sa mère et la poupée avec dinette (durée 13 secondes).

1. E: (prend la casserole fermée et la regarde)
2. (essaie de retirer le couvercle et vocalise)
3. (regarde M, vocalise et tend la casserole fermée à M)
4. M: (prend la casserole)
5. (la met par terre)
6. (enlève le couvercle de la casserole)
7. E: (continue de jouer avec la casserole ouverte) ▲



Bien que cette vignette ne contienne que des actes de communication non verbaux, elle représente une illustration d'une compréhension communicative mutuelle à partir du regard de l'enfant. L'interaction est initiée par le nourrisson qui s'intéresse à la casserole fermée et tente d'effectuer un usage conventionnel avec l'objet, à savoir retirer le couvercle (ligne 1). La tentative de l'enfant de retirer le couvercle de la casserole signale son intention à la mère. L'enfant vocalise alors d'une manière qui sous-tend sa difficulté à réaliser cet usage conventionnel (ligne 2). Malgré ses nombreuses tentatives, l'enfant ne parvient pas à effectuer l'usage conventionnel souhaité. Elle suspend ensuite son action et tourne son regard vers la mère, tout en émettant une vocalisation et en tendant la casserole de la main gauche à sa mère (ligne 3). La réponse de la mère au geste du nourrisson est directe et contingente – elle retire le couvercle de la casserole (lignes 4, 5 et 6). L'enfant poursuit son jeu avec la casserole (ligne 7).

Ici, les actes de communication du nourrisson ont pour but de signaler à la mère la difficulté d'effectuer une action spécifique – conventionnelle – avec un objet. La mère s'appuie sur le contexte interactif pour comprendre ce que l'enfant veut faire avec cet objet. Plus précisément, la mère interprète l'objectif de l'enfant avec l'objet en fonction des signaux qu'il produit, à savoir tenter un usage conventionnel de l'objet. Ainsi, la mère et l'enfant partagent des connaissances communes sur l'usage de cet objet (c'est-à-dire ouvrir le couvercle). Sur la base de ces connaissances communes, il devient possible pour les partenaires communicatifs d'établir une compréhension commune de la situation. A savoir, les connaissances partagées permettent à l'enfant de produire un regard avec une fonction de communication sans ambiguïté permettant ainsi à la mère d'interpréter correctement la fonction du regard de l'enfant et de fournir une réponse appropriée. Précisément, en raison de la difficulté de l'enfant à utiliser l'objet, la mère est capable d'interpréter l'intention du regard de l'enfant ▲



Bien loin – Collectif CrrC

▲ comme une demande d'aide afin de fournir une réponse adéquate. La réponse que la mère donne (c'est-à-dire ouvrir le couvercle de la casserole) est immédiatement acceptée par l'enfant qui continue de jouer.

Vignette 3 : Usage conventionnel d'objet et fonction du regard

La troisième vignette implique aussi un enfant de 16 mois jouant avec sa maman et la boîte à formes (durée 15 secondes).

1. M: Celui-ci on le met où?
Où met-on celui-ci?
(pointe vers la forme bleue)
2. E: (prend la forme bleue et essaie de l'insérer dans un mauvais trou de la boîte à formes)
3. M: Tu crois? Où est-ce qu'on le met?
Tu penses? Où le mettons-nous?
(tourne la boîte à formes jusqu'à ce que la porte bleue soit devant E)
4. E: (essaie d'insérer la forme bleue dans le mauvais trou, puis passe au bon trou)
5. M: Ouéééé
Ouaaah
6. E: (insère la forme à mi-chemin et regarde M)
7. M: (regarde E, acquiesce)
Oué, très bien, très très bien
Oui, très bien, très très bien
8. E: (insère la forme bleue dans le trou bleu)



2.



6-7.



8.

Dans cet exemple, la mère suggère à l'enfant d'insérer une forme dans la boîte à formes (ligne 1). L'enfant la ramasse avec enthousiasme et essaie plusieurs mauvais trous (ligne 2). La mère perçoit que l'enfant essaie d'insérer la forme (*i.e.* usage proto-conventionnel); elle reconnaît ainsi les connaissances de l'enfant sur l'usage conventionnel et donc les connaissances qu'ils partagent sur l'usage conventionnel de cet objet.

Etant donné la complexité relative de ce jouet, la mère fournit un soutien en tournant la boîte à formes jusqu'à ce que le trou correct soit devant l'enfant en réitérant sa question (ligne 3). Après une autre tentative, l'enfant trouve le bon trou (ligne 4). La mère encourage activement l'enfant (ligne 5). L'enfant persiste et insère la forme à mi-chemin dans le bon trou; elle retient ensuite son action et regarde sa mère (ligne 6). La mère continue ses encouragements (ligne 7). L'enfant pousse la forme, complétant ainsi avec succès l'usage conventionnel (ligne 8).

Semblable à la deuxième vignette, la tentative de l'enfant d'utiliser l'objet de manière conventionnelle signale à la mère qu'il partage des connaissances communes concernant cet objet. Contrairement à la vignette précédente, la fonction du regard vers la mère est différente. Au lieu de reprendre l'action, comme ce fut le cas dans la deuxième vignette, la mère encourage l'enfant à poursuivre ses tentatives d'usage conventionnel de l'objet. Dans ce contexte, lorsque l'enfant dirige la forme vers le bon emplacement, suspend son action et regarde vers la mère, la fonction du regard est interprétée par la mère comme une recherche d'approbation. En réponse, la mère valide et encourage l'action de l'enfant, ce qui le pousse à poursuivre l'usage de l'objet et à le réaliser avec succès.

Discussion

Dans cet article, nous avons examiné la fonction communicative du regard des jeunes enfants. La contribution de cet article repose sur la centralité des conventions sociales et culturelles liées aux objets pour fournir un cadre théorique pour l'étude de la fonction communicative du regard de l'enfant pendant la petite enfance. Malgré le fait que le regard est un élément crucial de l'interaction et de la communication, les fonctions communicatives du regard de l'enfant sont sous-étudiées. Afin d'étudier ce que les jeunes enfants expriment avec leur regard – et plus précisément, comment les parents interprètent la fonction communicative du regard de leurs nourrissons – nous soutenons qu'il est crucial d'examiner les connaissances que les parents et les enfants partagent sur les objets. Les objets, généralement des jouets, sont les véritables catalyseurs de la communication entre l'enfant et le parent. Fournissant une analyse qualitative de trois vignettes, nous avons soutenu que les connaissances sur l'usage de l'objet partagées entre le parent et le nourrisson sont associées à la capacité des parents à interpréter de manière significative la fonction du regard de leur nourrisson. Nous soulignons ainsi que la ▲

▲ socio-matérialité, à savoir les conventions sociales sur les objets, joue un rôle essentiel dans le développement de la communication.

Plus précisément, dans cet article, nous avons exemplifié que lorsque les enfants commencent à partager avec les parents des connaissances communes sur l'usage conventionnel des objets, les parents sont plus susceptibles de fournir des interprétations précises de la fonction du comportement du regard de leurs enfants. Ainsi, la variabilité dans la maîtrise de l'usage conventionnel des objets par les enfants est liée à la variabilité des fonctions communicatives que les parents attribuent au regard de leurs enfants. À savoir, lorsque les enfants sont en train d'acquérir l'usage conventionnel d'objets (*i.e.* usage proto-conventionnel), l'incertitude et la difficulté dont ils font preuve dans leur usage des objets amènent les parents à interpréter le regard des enfants comme une demande d'aide ou d'assistance. Cependant, lorsque les enfants maîtrisent l'usage conventionnel des objets, le niveau de connaissances communes partagées permet aux parents d'interpréter le regard des enfants comme un moyen d'établir une attention conjointe et/ou de rechercher une validation ou un encouragement.

Il convient de respecter plusieurs mises en garde lors de l'examen de nos conclusions. Bien que les vignettes présentées dans notre analyse soient prototypiques, cette étude n'a pas fourni une analyse systématique. De plus, la communication précoce réussit généralement lorsque différents moyens de communication sont sollicités. Malgré le fait que nous nous sommes focalisés sur le regard, il est important de noter que les vocalisations, les gestes et les postures corporelles sont de puissants moyens multimodaux que les nourrissons mobilisent avec le regard pour communiquer.

En conclusion, en s'appuyant sur la centralité de la socio-matérialité, à savoir la connaissance des objets partagés entre les parents et leurs enfants, cet article offre un cadre théorique pour étudier la fonction communicative du regard des jeunes enfants. Les connaissances sur le référent communicatif partagées entre le nourrisson et le parent façonnent le cours de la communication, constituent et reflètent la fonction interactive du regard, et incitent les parents à adapter leur réponse aux besoins développementaux du nourrisson, ce qui à son tour alimente le développement social et communicatif du nourrisson.

Note: cet article présente des analyses qualitatives se basant sur Dimitrova (2020). Illustrations : www.emadimitrova.com

Bibliographie

Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development, 55*, 1278-1289. <https://doi.org/10.2307/1129997>

Bates, E. (1979). The emergence of symbols: Ontogeny and phylogeny. In W.A. Collins (Ed.), *Children's language and communication* (pp. 121-156). The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 12. New Jersey: Erlbaum.

Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., & Haynes, O. M. (1999). First Words in the Second Year: Continuity, Stability, and Models of Concurrent and Predictive Correspondence in Vocabulary and Verbal Responsiveness Across Age and Context. *Infant Behavior and Development, 22*(1), 65-85. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(99\)80006-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(99)80006-X)

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.

Dimitrova, N. (2010). Culture in infancy. An account of a way the object "sculpts" early development. *Psychology & Society, 3*(1), 77-91.

Dimitrova, N. (2014). L'usage de l'objet. Un lieu privilégié

de l'émergence de la communication intentionnelle chez l'enfant. In C. Moro & N. Muller-Mirza (Eds.), *Psychologie du développement, sémiotique et culture* (pp. 79-98). Presses Universitaires du Septentrion.

Dimitrova, N. (2020). The Role of Common Ground on Object Use in Shaping the Function of Infants' Social Gaze. *Frontiers in Psychology, 11*(619), 1-7. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00619

Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R. & Zelazo, P. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development, 47*, 232-36. <https://doi.org/10.2307/1128304>

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Leung, E.H., & Rheingold, H.L. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology, 17*(2), 215-220. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.2.215>

Moro, C., & Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Bern: Peter Lang.

Bibliographie

Newson, J., & Newson, E. (1975). Intersubjectivity and the transmission of culture. *Bulletin of the British Psychological Society*, 28, 437-445.

Rochat, P. (2001). *The infant's world*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cam-

bridge: Harvard University Press.

Volkmar, F., & Mayes, L. (1990). Gaze behavior in autism. *Development and Psychopathology*, 2(1), 61-69. doi:10.1017/S0954579400000596

Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic-developmental approach to the psychology of language*. New York: Wiley.

