



**HAL**  
open science

## Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère

Marion Tellier

► **To cite this version:**

Marion Tellier. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Bergeron. La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, Presses de l'université du Québec, pp.223-245, 2009. hal-00378849

**HAL Id: hal-00378849**

**<https://hal.science/hal-00378849v1>**

Submitted on 27 Apr 2009

**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.

## Références :

TELLIER (M.) (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In Bergeron (R.), Plessis-Belaire (G.), Lafontaine (L.) (Eds) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Montréal : Presses Universitaires du Québec, 223-245.

Marion Tellier, Laboratoire Parole et Langage, UMR 6057 CNRS, Université de Provence, Aix-Marseille I.

## **Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère**

### **Résumé**

En classe de langue, particulièrement avec de jeunes apprenants, l'usage de différents supports issus de diverses modalités (auditive, visuelle, kinesthésique) est fréquent. Cet article a pour objectif de montrer comment ces différents supports sont utilisés par l'enseignant et comment ils sont perçus et interprétés par les enfants. Nous procéderons tout d'abord à l'analyse d'une séquence de classe naturelle, puis, dans une perspective plus expérimentale, nous travaillerons individuellement avec des enfants en les interrogeant sur leurs stratégies pour comprendre la langue étrangère. Ce travail nous permettra d'explorer comment différents enfants perçoivent un même phénomène et de mettre au jour les différences de traitement des modalités en fonction des profils d'apprentissage.

Le discours est multimodal dans la mesure où un émetteur transmet son message à travers différents canaux : verbal, vocal et gestuel. De fait, l'individu qui reçoit cette conduite langagière, perçoit celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont il est équipé. Autrement dit, non seulement il reconnaît les mots prononcés mais il entend également la musicalité des mots et des phrases (ce qu'on appelle la prosodie). En outre, il voit et interprète l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur (gestes, mimiques, regards, etc.) (Colletta, 2004, p. 15). Le traitement de la parole est donc multimodal dans la mesure où, dans la perception d'une conduite langagière, toutes les informations (linguistiques,

prosodiques et kinésiques) sont traitées ensemble et non séparément. Pour résumer, la production et la réception de la parole se font à travers différentes modalités.

Dans le contexte spécifique de la classe de langue, l'adjectif multimodal peut être utilisé pour caractériser la parole de l'enseignant. Il recouvre alors une réalité plus large. En effet, est multimodale toute conduite langagière à visée pédagogique qui a recours à différents supports redondants permettant l'accès au sens. Ces supports utilisés par l'enseignant peuvent être linguistiques, prosodiques, kinésiques mais aussi picturaux. En plus de leur impact sur l'accès au sens, ces modalités permettent à l'enseignant d'attirer l'attention, de renforcer le processus de mémorisation des élèves (Tellier, 2008) tout en ayant un impact sur la relation affective qui se noue entre les protagonistes de la classe. Dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants, l'usage de différentes modalités est tout particulièrement recommandé pour les avantages qui viennent d'être évoqués.

Dans le présent article nous tenterons de traiter de la multimodalité en classe de langue, à la fois telle qu'elle est produite par l'enseignant et telle qu'elle est perçue par l'apprenant. Comment les différentes modalités interviennent-elles dans une séquence de classe ? Quelles sont les stratégies mises en place par l'enseignant pour transmettre le nouveau contenu ? Comment les enfants réagissent-ils à la matière langagière nouvelle ? Et enfin, comment les jeunes apprenants perçoivent-ils ces modalités et comment l'utilisent-ils pour comprendre la langue-cible ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

L'étude présentée ici est en deux parties. La première partie consiste en l'analyse d'une séquence de classe. C'est une étude plutôt descriptive dont le but est d'observer le comportement multimodal de l'enseignant et les réactions des apprenants face à ce comportement. La seconde partie est plus expérimentale, elle n'a pas lieu dans une classe mais consiste en une série d'entretiens individuels avec des enfants. Elle se base sur certaines observations de la première étude et vise à les analyser plus en profondeur et de manière plus contrôlée par la chercheuse.

## **1 Analyse d'une séquence de classe du programme Mini-Schools**

L'analyse d'une séquence de cours d'anglais à de jeunes enfants français nous permet de comprendre comment une enseignante a recours à un ensemble d'éléments verbaux, paraverbaux, kinésiques et picturaux, pour introduire une nouvelle notion. En étudiant les interactions verbales ainsi que les gestes et les images utilisés par l'enseignante, nous

pouvons non seulement disséquer un processus pédagogique mais également analyser la réaction des enfants à ce processus.

La séquence de classe étudiée a été filmée lors d'une séance Mini-Schools<sup>1</sup>® à laquelle participaient dix enfants français de grande section de maternelle et de CP (âgés de 5 à 6 ans) apprenant l'anglais. Elle s'articule autour de la notion « I like it » opposée à « I don't like it », précisons que c'est la première fois que les enfants rencontrent cette formule en anglais. Cette séquence a été ensuite transcrite par nos soins. L'introduction de cette nouvelle notion a lieu au cœur de la séance qui est composée de différents rituels et d'activités variées : chansons, jeux, etc., ayant pour objectif de réemployer des connaissances antérieures. « I like it » et son contraire constituent les seuls éléments nouveaux de cette séance.

### 1.1 Déroulement de la séquence

Les enfants sont assis en cercle par terre. L'enseignante est parmi eux. Cette disposition indique aux apprenants que ce qui va suivre est une activité calme nécessitant de la concentration. L'enseignante a recours à du matériel qu'elle a fabriqué elle-même. Il y a tout d'abord deux cartes « mimiques faciales » : une montrant une petite fille triste et l'autre, une petite fille souriante. Puis, un ensemble de cartes présentant chacune des photos d'aliments. Ces derniers sont communément considérés comme savoureux ou mauvais par les petits.

Dans le déroulement de cette séquence, on distingue précisément trois phases représentant trois fonctions différentes (Pendanx, 1998, p. 69). Ces phases s'enchaînent parfaitement sans que l'enfant ne s'en aperçoive. La première phase a une fonction de *sensibilisation* pour faire découvrir à l'apprenant des éléments nouveaux, la seconde phase dite de *structuration* permet à l'apprenant de conceptualiser la structure du contenu langagier nouveau. Enfin, la troisième phase dite *d'entraînement* donne à l'apprenant l'occasion de manipuler les formes et de les automatiser. Cette dernière phase est également importante pour la mémorisation (Courty, 1995).

L'enseignante commence par une phase de sensibilisation dont l'objectif est d'introduire le thème de la notion. Pendant toute cette partie, elle ne parle pas. Elle commence par montrer l'image de la petite fille triste. Les enfants font immédiatement des hypothèses sur le sens<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Les relais Mini-Schools® sont une association créée dans les années 70 en France ayant pour but d'initier les enfants à la langue anglaise à partir de 3 ans, dans un esprit ludique et créatif. Il s'agit d'un enseignement extra-scolaire.

<sup>2</sup> Pour faciliter la lecture, toutes les citations verbales provenant de la transcription seront présentées dans le corps de texte ainsi : (Emetteur + numéro de l'intervention) « citation ». Le E signifie enfant et le P représente la professeure.

(E1) « pas contente », (E2) « elle aime pas », (E3) « elle est pas belle ». Le même procédé est utilisé avec l'image de la petite fille qui sourit, les enfants commentent : (E4) « content », (E5) « elle aime bien ». A cette dernière hypothèse qui est la bonne réponse, l'enseignante approuve en montrant son pouce dressé à l'enfant. Ainsi se termine la phase de sensibilisation.

Dans la phase de structuration, l'enseignante détaille la notion et introduit le verbal de manière à ce que les enfants conceptualisent la structure. Elle reprend la première image et y ajoute une mimique de dégoût et un geste de rejet ou de refus de la main. Après les nouvelles hypothèses des enfants que nous détaillerons ultérieurement, elle prononce bien clairement (P7) « I don't like it ». Puis, elle procède de la même façon avec l'autre image : elle passe sa langue sur ses lèvres, exécute une caresse circulaire sur le ventre et dit (P10) « hum ! I like it ». Elle remontre tour à tour les images en y associant la phrase correspondante et fait répéter aux enfants pour qu'ils distinguent bien la différence. Elle pose les deux images sur le sol face aux enfants. Ceci marque la fin de la phase de structuration.

Pour la phase d'entraînement, l'enseignante demande à chaque enfant de s'exprimer sur un aliment qui lui sera proposé sous forme de photographie. Pour expliquer la consigne sans jamais la traduire, elle commence par montrer l'exemple en interrogeant l'ensemble du groupe-classe. Elle présente l'image d'une pizza et dit (P18) « So, I like it or I don't like it? ». Certains enfants répondent alors en même temps. Etant donné qu'un enfant a indiqué qu'il aimait la pizza, l'enseignante place la photo juste en dessous de l'image de la petite fille qui sourit. Elle interroge ensuite chaque enfant un par un, en lui montrant une nouvelle photo et en demandant : « I like it or I don't like it ? ». A chaque fois qu'une carte « aliment » est commentée par un enfant, elle est placée soit en dessous de la mimique positive (sourire) soit en dessous de la mimique négative (triste) en fonction de la réponse de l'enfant. Cela forme ainsi deux colonnes : I like it/I don't like it. Elle continue jusqu'à ce qu'elle n'ait plus de carte, ce qui marque la fin de la phase d'entraînement et de la séquence.

## **1.2 Le recours à la multimodalité pour faciliter l'accès au sens**

L'enseignante a recours à différentes modalités pour faciliter l'accès au sens des jeunes apprenants. Premièrement, elle utilise des supports picturaux comme les deux images (un visage souriant et un triste) qui connotent l'aspect positif de « I like it », d'une part et l'aspect négatif de « I don't like it », d'autre part. Pendant la phase de sensibilisation et de structuration, elle montre beaucoup ces images (cinq fois chacune) puis pendant la phase

d'entraînement, elle y fait référence en pointant de l'index vers les images posées au sol (huit fois). Les photos des aliments constituent un autre support visuel pour amener les enfants à comprendre qu'il s'agit d'exprimer ses goûts alimentaires. Ces photos renvoient les enfants à une expérience gustative positive ou négative et font appel à leur mémoire kinesthésique. Deuxièmement, l'enseignante a recours à la modalité kinésique (gestes et mimiques faciales). Elle utilise des mimiques de dégoût (deux occurrences) et d'appréciation (deux occurrences) ainsi que des gestes des mains. Elle effectue un mouvement du bras et de la main paume vers l'avant en signe de refus ou de rejet (deux fois) et une caresse circulaire du ventre indiquant que quelque chose est bon (six occurrences). La phrase négative « I don't like it » est fréquemment renforcée par un geste de négation de l'index (cinq fois) ou de la tête (sept fois). De la même façon, mais plus rarement, elle acquiesce en disant « I like it » (deux occurrences). Troisièmement, elle a recours à une modalité plus auditive en utilisant des onomatopées ou des interjections. Elle utilise « hum ! » pour « I like it » (quatre fois), ainsi que « miam ! miam ! » (une fois). Pour exprimer le dégoût, elle dit « bah ! » (une fois). Ces onomatopées sont surtout utilisées dans la phase de structuration. Les enfants y ont également recours, plusieurs produisent des « berk ! » (sept fois) et des « miam ! » ou « miam ! miam ! » (sept fois). Comme pour celles de l'enseignante, les onomatopées utilisées par les enfants disparaissent petit à petit, au fil de la séquence. Elles sont progressivement remplacées par les expressions « I like it » et « I don't like it ». Une fois que les enfants se sentent à l'aise avec ces deux phrases en langue cible, ils délaissent les onomatopées. Remarquons, pour finir, que l'enseignante emploie des interjections francophones et non anglophones. Il ne nous appartient pas de juger cette pratique mais de l'analyser. L'animatrice utilise des expressions francophones dans le but d'aider les enfants dans l'accès au sens et préfère donc les exposer à des onomatopées qui leur sont familières.

Toutes ces modalités, visuelle (picturale et gestuelle), kinesthésique et auditive, sont donc combinées dans cette séquence afin d'aider l'enfant à saisir le sens. Lorsque l'enseignante interroge les premiers enfants individuellement, elle accompagne sa question d'au moins deux gestes, en plus de montrer la photo<sup>3</sup> :

P36	I [don't like it? ] / or [I like it ?]	38 Fait un geste de négation de l'index
-----	--	---

<sup>3</sup> Les transcriptions sont présentées en trois colonnes : la première donne le numéro de tour de parole, la seconde la transcription du verbal et la troisième, la transcription du non verbal. Les parties verbales entre [...] sont celles qui sont gestualisées. Elles sont numérotées et renvoient à la colonne de droite pour une description du geste. Les / indiquent des pauses et les mots en majuscule, une insistance prosodique.

	38	39	39 Caresse son ventre
--	----	----	-----------------------

Dans les derniers échanges, elle se contente de montrer les photos pour interroger les enfants et d'effectuer un petit mouvement de tête avec la question :

P 51	Lu, I like it or I don't like it ? [ 55 ] [ 56 ]	55 Montre une autre photo 56 Négation de la tête
------	--	---

La taille des échanges entre l'enseignante et l'enfant interrogé a tendance à diminuer au cours de la séance, preuve que les enfants commencent à acquérir la notion et ont moins besoin d'aide pour répondre.

### 1.3 Analyse de la parole de l'enfant

#### 1.3.1 Interprétation du sens et collaboration entre les enfants

Analysons enfin les interactions de cette séquence et notamment les interventions des enfants. Tout d'abord, le travail d'interprétation qu'ils font est extrêmement intéressant. Dès la première image montrée par l'enseignante (petite fille triste), les jeunes apprenants font des hypothèses sur le sens (E1) « pas contente », (E2) « elle aime pas », (E3) « elle est pas belle ». Il y a donc trois suppositions possibles. Ils réagissent de la même façon avec l'image de la petite fille qui sourit (E4) « content », (E5) « elle aime bien ». Cependant, ces images peuvent prêter à confusion. En effet, le sens premier que l'on peut leur accorder est « content » vs « pas content ». Comme l'enseignante ne réagit pas à cette réponse, les enfants font d'autres propositions jusqu'à ce qu'elle approuve d'un geste. Quelques enfants ont bien compris qu'il s'agissait d'exprimer ses goûts, pour d'autres en revanche, l'objectif de la leçon est encore obscur. Après que l'enseignante a approuvé la proposition (E5) « elle aime bien », elle remontre la première image et un enfant dit encore (E6) « pas content ». Puis, les gestes et les mimiques aidant, des onomatopées commencent à être émises en grande quantité par les enfants et ceux qui n'avaient pas encore compris de quoi l'on parlait ont enfin accès au sens. L'enseignante ne s'occupe donc plus du tout de la bonne compréhension du sens par les apprenants mais de l'acquisition de la forme linguistique.

Cependant, il persiste un doute pour un des enfants qui semble très perturbé par le geste de caresse circulaire du ventre signifiant « c'est bon ». Alors que la phase d'entraînement est bien commencée et que l'animatrice vient de finir d'interroger le troisième enfant, il réagit à ce fameux geste en disant pour lui-même : « c'est bon pour le ventre ». Un peu plus loin, alors que l'enseignante lui a demandé de reproduire ce geste, il pense en avoir compris la signification et déclare : « ah ! j'ai mal au ventre ! ». L'animatrice n'ayant pas entendu cette

remarque, le voisin du petit garçon le corrige : « non, c'est j'aime / aime ». En somme, les enfants collaborent pour interpréter le sens. Ils essaient ensemble de donner de la signification aux gestes et aident ceux qui n'ont pas compris. Dans ce type de classe, il n'est d'ailleurs pas rare de voir des enfants traduire pour d'autres les paroles de l'enseignant. Tous les apprenants ne comprenant pas de la même façon ni à la même vitesse la langue étrangère, ils instaurent donc un système d'entraide entre pairs. Cette collaboration permet, en plus de faciliter l'accès au sens, de favoriser la cohésion de groupe, de valoriser celui qui donne la bonne réponse et de bannir le risque d'échec individuel absolu.

### 1.3.2 L'usage de la langue maternelle par les enfants

Comme nous venons de l'observer, la collaboration pour l'interprétation se fait en langue maternelle, dans cette situation de classe spécifique. L'analyse des interventions des enfants en langue maternelle nous montre qu'il y a une évolution bien visible de celles-ci. Au début, pendant la phase de sensibilisation, les enfants font des hypothèses sur le sens. Puis, dans la phase de structuration et jusqu'au début de la phase d'entraînement, les interventions en langue maternelle sont essentiellement des interjections et des onomatopées du type « miam ! miam ! » ou « berk ! ». Celles-ci laissent place progressivement, ainsi que nous l'avons déjà montré, à l'équivalent en langue cible : « I like it »/« I don't like it ». Dès lors, sauf rare exception, les remarques en langue maternelle servent deux fonctions : identifier les photos présentées et commenter la réponse de l'enfant interrogé.

Ainsi, certains enfants nomment en français les images qu'ils voient : (E28) « c'est de la tarte aux pommes » ou (E36) « c'est des smarties ! ». Quelques fois, les photos montrées par l'enseignante ne sont pas bien identifiables soit parce que l'enfant est mal placé pour les voir, soit parce qu'il ne reconnaît pas l'aliment. Certains apprenants interviennent donc à ce sujet : (E38) « c'est quoi ? ». Parfois, la réponse de l'animatrice ne satisfait pas l'enfant et on relève à nouveau une collaboration entre pairs :

E 33	c'est quoi ?	(à propos de l'image)
P 52	[oysters] 57	57 Elle montre mieux l'image aux enfants
Fa 4	c'est quoi « oyer » ?	(à son voisin Ed.)
Ed 6	Huîtres	

Cette activité est captivante pour les enfants et l'acte de langage « exprimer ses goûts » est pertinent pour ce genre de public. Ainsi, lorsque l'enfant interrogé avoue ne pas aimer quelque chose, il n'est pas rare d'entendre les autres répliquer : (E32) « oh ! non ! » ou (E37)

« ah ! si c'est bon ! ». Un bon exemple nous est donné par l'échange suivant dans lequel un enfant, FA, essaie de dire qu'il n'aime pas la tarte aux pommes :

Fa 2	I don't like it.	
E 30	I like it!	
P 38	you don't like it? [here?] 42	42 Pointe sur le visage négatif
Fa 3	α	Acquiesce
P 39	[OK] 43	43 Place la photo dans la colonne négative
E 31	I like it !	
P 40	Fa doesn't like it !	
E 32	oh ! non !	
P 41	Fa said I don't like it	

Outre l'aspect anecdotique de cet extrait, on peut remarquer d'une part, que les apprenants suivent et comprennent les interventions de leurs camarades et d'autre part, qu'ils commencent à exprimer en langue cible leur avis (E30 et E31 : « I like it »).

Après avoir analysé en détail cette séquence de classe, nous pouvons nous poser plusieurs questions : sur quelles modalités (auditive, visuelle ou kinesthésique) les enfants s'appuient-ils pour déduire le sens ? Certaines modalités sont-elles plus faciles à interpréter que d'autres ? Peut-on observer chez certains enfants une préférence pour une modalité particulière ? S'il existe une collaboration dans l'interprétation du sens, comment font les enfants lorsqu'ils sont seuls face à la langue cible ? Les enfants parviennent-ils facilement à lever l'ambiguïté de certains gestes et images ? Si oui, comment ?

## **2 Perception de la multimodalité par les enfants : étude expérimentale**

Pour répondre aux diverses questions qui ont été soulevées à l'issue de l'analyse de la séquence de classe, nous avons élaboré une étude expérimentale. Elle permet d'interroger l'enfant sur ce qu'il perçoit et comment il l'interprète. Il est impossible de procéder à de tels questionnements pendant un cours de langue. La méthodologie adoptée est donc celle de l'entretien dans une situation contrôlée par la chercheuse.

### **2.1 Hypothèses de recherche**

L'analyse des entretiens devrait nous permettre de confirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes :

(1) L'usage de modalités notamment visuelles et kinesthésiques permet l'accès au sens. En exposant des enfants à une langue inconnue et en leur demandant de l'interpréter, on peut supposer qu'ils vont s'aider des supports non verbaux pour réaliser cette tâche.

(2) Tous les enfants ne sont pas sensibles aux mêmes modalités et ne les utilisent pas de la même façon. Les différents profils d'apprentissage entraînent souvent une préférence pour ou plusieurs modalités et ceci devrait être visible dans les entretiens.

(3) Les enfants peuvent avoir recours aux autres modalités pour lever l'ambiguïté de certains gestes et images. Nous pouvons prévoir des confusions dues à l'utilisation des deux visages qui pourraient être analysés comme signifiant « content » et « pas content ». Nous espérons voir comment les enfants réalisent qu'ils se sont trompés, le cas échéant.

(4) La collaboration entre pairs est pertinente pour désambiguïser certains supports. Quelques enfants peuvent comprendre le support expérimental de manière erronée. L'analyse des interviews en binôme devrait nous permettre d'analyser la collaboration entre pairs pour la découverte du sens.

## **2.2 Méthode**

### **2.2.1 Sujets**

Pour cette étude nous avons travaillé avec seize enfants français d'une même classe de grande section de maternelle, âgés en moyenne de 5 ans et 9 mois (de 5 ans 4 mois à 6 ans 2 mois, écart-type 3,3 mois). Huit enfants ont été interviewés individuellement et les huit restants ont été regroupés en quatre paires. Ces enfants ont donc le même âge que ceux observés dans la classe d'anglais du programme Mini-Schools. Néanmoins, nous avons choisi de travailler avec des enfants n'apprenant pas l'anglais. Dans cette expérimentation, les sujets vont être exposés à un support vidéo en anglais qu'ils devront interpréter en s'appuyant sur des indices multimodaux fournis. Le fait de choisir des enfants n'apprenant pas la langue anglaise permet de s'assurer qu'ils ne connaissent pas déjà les mots utilisés dans le support expérimental. Une connaissance antérieure de la langue risquerait de biaiser les résultats et ne nous permettrait pas de prouver que l'usage de la multimodalité est fondamental dans la compréhension d'une langue étrangère.

### **2.2.2 Matériel expérimental**

Avec l'aide de l'enseignante observée dans la séquence de classe, nous avons élaboré une vidéo. L'enseignante y a reproduit son explication des notions « I like it » et « I don't like

it » en essayant d'être la plus fidèle possible à une situation naturelle de classe. Elle utilise les mêmes supports que pour la séance du programme Mini-Schools® : les deux images (visages positif et négatif), les mimiques faciales et les gestes. On relève également quelques onomatopées : « hum ! », « miam miam ! » ainsi que « oooooh ! », « bah ! » et « pouah ! », notons qu'elle n'utilise jamais « berk ! ». L'enregistrement vidéo se présente ainsi en deux parties. Dans une première partie, elle présente les deux énoncés avec les supports que nous venons de décrire. Elle y prononce clairement une fois « I like it » et « I don't like it ». Ensuite, dans une deuxième partie, elle montre des photos de nourriture qu'elle commente à l'aide des deux énoncés à acquérir. Elle utilise également des gestes, des mimiques, des onomatopées et des références aux deux visages. Elle montre tout d'abord un aliment catégorisé comme bon (de la pizza), puis un mauvais (des oignons pour leur goût très fort), un deuxième bon (des pépites de poulet ou « nuggets ») et un deuxième mauvais pour finir (du whisky). Ces quatre exemples ont été choisis par l'enseignante selon deux critères : la forte probabilité qu'ils soient assimilés comme « bon » et « mauvais » par les enfants et la possibilité d'identifier leur nom en anglais. En ce qui concerne le premier critère, il fonctionne plutôt bien dans la mesure où les enfants semblent aimer la pizza et les pépites de poulet. Le whisky ou du moins la bouteille d'alcool présentée suscite des commentaires des enfants. En effet, une petite fille tente d'expliquer pourquoi la dame de la vidéo n'aime pas le whisky : (Luc18) « parce que c'est pas bon c'est pour les hommes et c'est une fille ». Dans la représentation du monde de cette enfant, l'alcool doit être associé plutôt à la gent masculine. Un autre enfant affirme également que (Max17) « l'alcool c'est pas bon ». Quant au critère d'ordre phonétique, il est vrai que « pizza » et « whisky » ont une sonorité très proche en français et en anglais. Ceci est peut-être un peu moins évident pour « onions ». Enfin, le terme « nuggets », couramment utilisé en France par une chaîne de restauration rapide bien connue des enfants ne semble pas poser de problème de compréhension.

Nous avons donc deux supports vidéo : un premier sans exemple d'aliment et un second beaucoup plus explicite avec les photos.

### **2.2.3 Procédure**

Individuellement ou par paire, les enfants sont interviewés dans une salle avec l'expérimentatrice. Elle leur explique qu'ils vont regarder une vidéo qui présente « une dame anglaise ». La consigne est de bien regarder ce que cette dame anglaise fait et de bien écouter

ce qu'elle dit, ainsi on demande aux enfants de focaliser leur attention à la fois sur le visuel et l'auditif. Les sujets visionnent la première partie de la vidéo pour commencer puis l'expérimentatrice leur demande ce qu'ils ont vu et compris. Quand la réponse est satisfaisante, les enfants sont invités à regarder la suite de la vidéo sur laquelle ils sont interrogés ensuite.

Les questions de l'expérimentatrice ont pour objectif, d'une part, d'analyser ce que les enfants ont compris et d'autre part, de mettre en évidence les indices qui leur ont permis de comprendre. La durée de l'entretien varie en fonction des réponses des enfants et de leur volubilité. Globalement, les sujets sont assez volontaires et intéressés par l'expérimentation.

## **2.3 Résultats**

L'analyse des résultats confirme la plupart de nos hypothèses de départ. Nous les présenterons en reprenant les hypothèses une à une et en explicitant par des extraits des entretiens.

### **2.3.1 La multimodalité facilitante pour l'accès au sens en langue étrangère**

Notre première hypothèse assurait que l'usage de modalités notamment visuelles et kinesthésiques aidait à la compréhension. Dans cette expérimentation, les enfants n'ont jamais appris l'anglais. Pourtant, dans l'ensemble, ils ont tous fini par comprendre la signification de la vidéo. Pour contrôler cette compréhension, nous avons relevé dans le discours des enfants, les énoncés dont le sens évoquait les expressions « I like it » et « I don't like it ». Dix sujets ont perçu le sens dès la première partie, c'est-à-dire avant de voir des exemples d'aliments sous forme de photos. Ils utilisent différentes façons d'exprimer le sens : (Luc9) « elle dit euh / miam miam et berk », (Lud10) « c'est bon » et (Lud11) « berk ça veut dire c'est pas bon », (Adr6) « / je aime et j'aime pas », par exemple. Cependant, sur ces dix enfants, quatre ont quelques doutes qui seront dissipés grâce à la seconde vidéo.

### **2.3.2 Perception et utilisation des modalités pour la compréhension**

Selon notre seconde hypothèse, tous les enfants ne sont pas sensibles aux mêmes modalités et ne les utilisent pas de la même façon. Ceci est confirmé par les entretiens. En effet, les enfants ne mentionnent pas tous les mêmes supports lorsqu'ils expliquent comment ils ont compris la vidéo.

#### **Utilisation des images de visages**

Dans la première partie de la vidéo, les images représentant les deux visages jouent un rôle central dans l'explication. Dans la deuxième partie, elles sont toujours présentes à l'écran. On



Ang17	/ [hum] c'est bon 6	6 Elle fait un geste vers son ventre mais comme elle se tripote nerveusement les mains en même temps, ce n'est pas très clair
Exp18	Comment ?	
Ang18	æ 7	7 Elle refait le geste de la main qui caresse le ventre
Exp19	Ouais / OK et après ?	
Ang19	[bah] / 8 et 9	8 Mimique de dégoût 9 Gestes des mains de rejet

ANG parle de « grimace » mais il est évident que ce n'est pas le seul support qui l'a aidée dans la mesure où elle reprend des gestes de mains (gestes 6, 7 et 9). Cependant, elle reproduit la mimique de dégoût.

Tin quant à elle, nous livre une analyse très intéressante sur la façon dont elle a saisi le sens :

Exp18	D'accord et comment tu / tu as deviné ça?	
Ti18	[parce que euh / je regardais] comment 17 elle en avait l'air	17 Elle tourne complètement le visage vers la fenêtre.

Elle explique clairement qu'elle a été sensible à l'expression du visage de la personne de la vidéo. Elle fait également référence aux deux images et à leur position à l'écran :

Ti19	ben quand elle regardait [l'image là] elle 18 elle [avait la tête / la bouche comme ça] 19 [ / ] et, [quand elle regardait cette image] 20 21 là elle avait la bouche [ / comme ça / ] 22	18 Déictique de l'index droit vers la gauche de l'enfant 19 Elle pose sa main droite sur sa main gauche à peu près à hauteur du ventre comme la Joconde 20 elle essaie de faire une mimique de dégoût 21 Déictique du pouce droit vers la droite 22 Elle fait un grand sourire
------	---	--

Dans cet extrait, TI parle des deux images pour la première et unique fois de l'entretien. Elle ne fait nulle part ailleurs mention de ces images, ni des onomatopées, ni des gestes des mains. Nous pouvons en déduire qu'elle a été, plus que tout autre sans doute, sensible aux mimiques faciales.

### Utilisation des gestes

Les deux gestes de la main reviennent assez fréquemment dans le support vidéo : la caresse circulaire du ventre, le geste de refus de la main. La caresse circulaire du ventre est reprise par six enfants. Plusieurs enfants ajoutent l'onomatopée au geste, comme une imitation fidèle :

Luc9	elle dit euh / [miam miam] et [berk] 4 5	4 Caresse circulaire du ventre 5 Geste de rejet de la main
------	--	---

Le geste de caresse du ventre est parfois repris plusieurs fois dans l'entretien, ainsi ADR le produit trois fois et LUC six fois<sup>4</sup>. Cette dernière explique clairement la signification du geste, révélant ainsi sa source principale d'aide pour l'accès au sens :

Luc12	[ça veut dire miam] 10	10 Caresse circulaire du ventre
-------	---------------------------	---------------------------------

En ce qui concerne le geste de refus de la main, il n'est reproduit que par trois enfants dont LUC, à nouveau, qui a recours 3 fois à ce geste et qui apparaît donc comme un sujet extrêmement sensible aux gestes :

Luc15	elle avait dit [non whisky] et puis elle 14 avait dit aussi euh / miam X nuggets	14 Geste de refus de la main
-------	--	------------------------------

Au total, sept enfants reproduisent des gestes qu'ils ont vus dans la vidéo.

### Utilisation du support auditif

Par « support auditif », nous entendons à la fois les onomatopées et les expressions anglaises (le verbal) utilisées par l'animatrice sur le support vidéo. Comme nous pouvons le constater dans les exemples qui viennent d'être donnés, beaucoup d'enfants reprennent des onomatopées pour expliquer ce que dit « la dame anglaise ». Néanmoins, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si les sujets imitent ce qu'ils ont entendu ou s'ils essaient de mettre des mots familiers sur ce qu'ils ont compris. En effet, la plupart des enfants n'étant pas capables de répéter les phrases anglaises entendues, ils traduisent en langue maternelle grâce aux onomatopées. Une large utilisation par les enfants du terme « berk ! » conforte cette hypothèse dans la mesure où, dans le support vidéo, ce mot n'apparaît jamais. Cela intrigue d'ailleurs l'expérimentatrice :

Lud11	berk ça veut dire [c'est pas bon] 5	5 Négation de la tête
Exp13	elle dit berk ?	
Lud12	oui	

Ici, l'enfant pense avoir entendu cette onomatopée alors qu'elle en a simplement assimilé le sens. Il est assez difficile de savoir si les enfants écoutent ce qui se dit sur la vidéo ou s'ils en font totalement abstraction et se fient entièrement aux autres supports. Il faudrait pour cela reproduire cette expérimentation sans le son afin de maîtriser cette variable. Néanmoins, plusieurs indices nous permettent d'avancer que quelques sujets prêtent un certain intérêt aux

<sup>4</sup> LUN qui est en binôme avec LUC reproduit également ce geste 3 fois mais nous ne l'avons pas mentionné et nous nous expliquerons sur ce point dans le paragraphe consacré à la situation en binôme.

indices audio. D'une part, plusieurs enfants font des tentatives pour reproduire la langue anglaise et répètent phonétiquement ce qu'ils pensent avoir entendu : (Ti8) « elle disait oh! {klakit}! », (Adr7) « euh {winøba} » et (Adr13) « {letsgetweninΛgets} ». Il est indéniable que quelques enfants s'aident également des noms des aliments qui ont une sonorité proche de celle du français. Ainsi, LUC mélange onomatopées et mots anglais en essayant de répéter ce qu'elle a entendu : (Luc15) « elle avait dit non whisky et puis elle avait dit aussi euh / miam X nuggets ». Nous pouvons nous demander si les enfants reconnaissent les aliments grâce à la photo ou grâce au mot anglais entendu ? Le cas du Whisky peut nous apporter des éléments de réponse. Six enfants donnent le mot « Whisky » durant l'entretien. Nous sommes en droit de nous demander combien d'enfants de 5-6 ans sont capables d'identifier une bouteille de Whisky d'après photo. D'ailleurs plusieurs sujets proposent des réponses variées : « de l'huile d'olive », de « l'alcool » ou du « champagne ». Ceci montre bien qu'à moins d'avoir un penchant très précoce pour l'alcool, les enfants qui ont parlé de « Whisky » ont écouté les paroles de l'animatrice.

### Synthèse des résultats

Le tableau suivant synthétise pour chaque modalité, le nombre d'enfants y ayant fait référence au moins une fois. Il y avait seize enfants en tout et certains ont nommé plusieurs modalités.

<b>Modalités</b>	<b>Entretiens individuels (sur 8)</b>	<b>Binômes (sur 4)</b>
<b>Images des visages</b>	7	2
<b>Mimiques faciales</b>	3	1
<b>Gestes des mains</b>	5	2
<b>Support audio (Whisky)</b>	4	2

Tableau 1 : Synthèse des résultats par modalité nommée

Nous pouvons supposer que chaque enfant possède une préférence ou une plus forte sensibilité pour au moins une modalité. Les deux supports les plus cités sont les gestes des mains et les images. Il est assez difficile de dire si les enfants envisagent le geste comme un simple support visuel ou s'ils sont attirés par le caractère dynamique du geste, son aspect moteur et donc que cela suscite un traitement cognitif différent. Il serait nécessaire d'effectuer des tests de profils d'apprentissage pour approfondir cette question.

### 2.3.3 Problèmes d'interprétation

Notre troisième hypothèse stipulait que les enfants pouvaient avoir recours aux autres



### 2.3.4 Remarques sur la situation en binôme

Notre quatrième hypothèse supposait que la collaboration entre pairs était pertinente pour désambiguïser certains supports et pour aide dans l'accès au sens. L'objectif des entretiens en binôme était donc d'observer une éventuelle collaboration dans l'interprétation du sens. Le contenu de ces entretiens s'est révélé de prime abord décevant car il n'y a pas de collaboration explicite. Toutefois, il apparaît que, bien souvent, un enfant monopolise la parole malgré tous les efforts de l'expérimentatrice pour laisser intervenir l'autre sujet. Il semble que les enfants les plus timides dans le binôme soient plutôt soulagés que leurs partenaires répondent à leur place. Comme dans chaque classe, il existe des enfants qui comprennent vite et qui monopolisent la parole tandis que d'autres, plus introvertis et moins confiants voire moins motivés, se reposent sur les premiers et bénéficient des hypothèses de ceux-ci. Le meilleur exemple est celui de LUN et LUC. LUN dépend entièrement de LUC et l'imité en tous points :

Exp16	et toi Lun qu'est-ce que t'as vu ?	
Lun15	euh /	
Exp17	est-ce que t'es d'accord ?	
Luc11	aussi [elle avait fait ça] 8	8 Caresse circulaire du ventre
Lun16	[elle avait fait ça] 9	9 Imiter le geste de caresse du ventre
Exp18	ça veut dire quoi ça Lun ?	
Luc12	[ça veut dire miam] 10	10 Caresse circulaire du ventre
Lun17	[miam] 11	11 Caresse circulaire du ventre
Exp19	Lun ça veut dire quoi ?	
Lun18	[hum] 12	12 Caresse circulaire du ventre
Exp20	hum ?	
Lun19	euh j'en sais rien	
Exp21	tu sais pas ce que ça veut dire ?	
Luc13	[miam ça veut dire miam] 13	13 Caresse circulaire du ventre

Dans cet extrait, LUC monopolise la parole et répond systématiquement à la place de LUN. Cela dit, LUN répète gestes et paroles mécaniquement et lorsque l'expérimentatrice lui demande la signification de ce qu'elle vient d'imiter elle répond : (Lun19) « euh j'en sais rien ». Nous remarquons le même phénomène dans deux autres binômes. Il apparaît donc que certains enfants se reposent sur leurs camarades pour la compréhension. Il ne s'agit pas ici

d'une réelle collaboration comme nous avons pu l'observer en classe. Ceci est sans doute dû à la situation expérimentale qui ne peut restituer la dynamique de groupe naturelle dans la situation de classe.

### **3 Conclusion**

Ce travail avait deux objectifs. Premièrement, il s'agissait d'observer comment une enseignante de langue utilise différentes modalités pour enseigner de nouveaux énoncés en langue étrangère. Deuxièmement, nous souhaitons explorer comment un enfant s'appuie sur ces modalités pour construire le sens et voir si plusieurs enfants perçoivent un même input de la même façon ou non.

L'analyse de la séquence de classe d'anglais précoce nous a permis de constater que l'abondance des supports redondants était tout à fait pertinente pour l'accès au sens en langue étrangère par de jeunes apprenants. Nous nous étions alors demandé si tous les enfants s'appuyaient sur les mêmes supports (picturaux, vocaux ou kinésiques) pour la compréhension.

En procédant de manière plus contrôlée, à travers des entretiens en binômes et individuels, nous avons décortiqué avec les enfants leur compréhension d'une vidéo en langue étrangère. L'analyse de la parole de l'enfant montre que tous ne mentionnent pas les mêmes modalités pour expliquer comment ils ont interprété la langue. Le trop faible effectif de cette expérimentation ne nous permet pas de déterminer la proportion d'enfants plus sensibles à une modalité qu'à une autre, cela dit, cette expérimentation révèle la forte variation d'un individu à l'autre dans la saisie du sens, dans la perception des indices vocaux, kinésiques et picturaux et dans leur utilisation. Il va sans dire que cela a un impact sur leur apprentissage, leur façon de traiter, comprendre et mémoriser l'information. Il est très étonnant par exemple de voir que trois enfants ne mentionnent jamais les deux visages qui occupent pourtant une place prépondérante dans la vidéo. De la même façon, six enfants ne parlent jamais ni des gestes ni des mimiques faciales.

Les différentes modalités proposées aux enfants pour saisir le sens en langue étrangère ont donc des impacts différents sur chaque individu. Le fait de pouvoir verbaliser sur une ou plusieurs modalité(s) montre que l'enfant a une préférence pour celle(s)-ci. Ce phénomène a été dénommé « profils d'apprentissage » (Trocmé-Fabre, 1987/1997) ou encore « préférence modale » (Tellier, 2006, p. 237). Néanmoins, ce n'est pas parce qu'un enfant ne mentionne pas une modalité qu'elle ne l'a pas aidé, elle peut avoir agi inconsciemment sur le

processus de compréhension. Cette expérimentation nous montre l'importance de faire varier les supports dans la présentation de nouveaux items lexicaux. Cette redondance permet à chaque enfant d'utiliser la modalité qu'il préfère, celle à laquelle il est le plus sensible pour comprendre et enregistrer des informations. Il peut également faire appel aux autres modalités pour confirmer ses hypothèses si besoin est. Le fait d'utiliser plusieurs modalités redondantes permet également de désambiguïser certains supports : si une image n'est pas claire, un geste peut aider à la comprendre et vice versa.

La présente étude est à petite échelle. Il serait pertinent de l'approfondir en travaillant sur davantage d'expressions cibles et sur un plus grand nombre de sujets. Il serait également intéressant de contraster différents supports expérimentaux : un présentant la notion avec plusieurs modalités, un avec seulement la modalité kinésique, un simplement avec une modalité picturale et un ne présentant que des caractéristiques vocales. Ceci nous permettrait d'analyser l'impact sur la compréhension de chaque support.

Globalement, au terme de cette étude, il nous semble congruent d'avoir recours à différents supports dans la classe de langue. D'une part, cela est pertinent pour construire le sens, comme nous venons de le voir, et ce sans utiliser la traduction en langue maternelle. D'autre part, parce que ces modalités laisseront un plus grand impact sur la mémorisation. En effet, plusieurs études (Baddeley, 1990 ; Clark et Paivio, 1991) ont montré que l'encodage d'un item verbal à travers différentes modalités laisse une trace plus riche dans la mémorisation. Dans le contexte spécifique de l'enseignement des langues étrangères aux enfants, Tellier (2006 et à paraître) a démontré expérimentalement que les enfants qui visualisent et reproduisent des gestes illustrant des mots en langue étrangère, mémorisent significativement plus de mots que leurs camarades non exposés à une telle modalité. Enfin, l'usage d'images, de gestes, de mimiques et de caractéristiques prosodiques contribue à capter et maintenir l'attention des enfants tout en participant à la création d'une atmosphère affective forte dans la classe.

#### Références bibliographiques :

Baddeley, A. (1990). *Human memory, Theory and practice*, East Sussex, Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers.

Clark, J. M. et Paivio, A. (1991). « Dual Coding Theory and Education », *Educational*

*Psychology Review*, 3(3), p. 149-210.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*, Sprimont, Pierre Mardaga Editeur.

Courtillon, J. (1995). « L'unité didactique », *Le français dans le monde, Recherches et applications : Méthodes et méthodologies*, n° spécial, janvier 1995, p. 109-120.

Pendaux, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « F ».

Tellier, M. (2008). « The effect of gestures on second language memorisation by young children », dans M. Gullberg et K. de Bot (dir.) *Special issue Gestures in language development, Gesture*, 8.2

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5 ans*, Thèse de doctorat non publiée, université Paris 7.

Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*, Paris, Les éditions d'organisation (3<sup>ème</sup> édition 1997).

#### Notice biographique

Marion Tellier est maître de conférences en didactique des langues à l'Université de Provence, Aix-Marseille I. Elle est actuellement affiliée au laboratoire de recherche Parole et Langage du CNRS. Elle a obtenu son diplôme de doctorat de linguistique en 2006 à l'Université Paris 7. Ses activités de recherche s'articulent autour de la question du geste pédagogique, de l'enseignement précoce des langues et de la formation de formateurs.