



HAL
open science

Le langage adressé à l'enfant dans des séances d'enseignement d'une L2 en maternelle

Pauline Beaupoil-Hourdel

► **To cite this version:**

Pauline Beaupoil-Hourdel. Le langage adressé à l'enfant dans des séances d'enseignement d'une L2 en maternelle. Cahiers de l'ASDIFLE, 2021, Multimodalité et multisupports pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, 31. hal-03791735

HAL Id: hal-03791735

<https://hal.science/hal-03791735>

Submitted on 29 Sep 2022

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.

CECI EST LE MANUSCRIT AUTEUR DE LA PUBLICATION SUIVANTE :

Beupoil-Hourdel, P. (2021). Le langage adressé à l'enfant dans des séances d'enseignement d'une L2 en maternelle. *Les Cahiers de l'Asdifle, Multimodalité et multisupports pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (31), 35-58.

Le langage adressé à l'enfant dans des séances d'enseignement d'une L2 en maternelle

Pauline Beupoil-Hourdel
Sorbonne Université, INSPE de Paris, UR 7332 CeLiSo

Résumé

Les travaux sur le Langage Adressé à l'Enfant (LAE) en acquisition L1 dans un contexte d'interaction dyadique entre parent et enfant sont nombreux et ont montré que les parents s'ajustent spontanément aux réactions et aux réponses verbales et non-verbales des enfants en fonction de leur âge et de leur développement langagier. Cet article propose d'étudier le LAE en classe de maternelle dans des séances d'enseignement de l'anglais. À l'aide d'analyses qualitatives de données filmées recueillies dans une classe de moyenne et grande sections dans une école maternelle de l'académie de Paris, nous montrons que l'enseignante adapte le langage qu'elle mobilise pour s'adresser aux élèves selon qu'elle utilise le français ou l'anglais. Les modifications se déploient sur le canal visuel et sur le canal vocal et permettent d'identifier les points communs et les différences entre le LAE en langue étrangère et le LAE dans la langue maternelle des enfants.

L'étude invite à réfléchir à la mise en place de modules de formation pour faire dialoguer théorie et pratique. Nous proposons une formation en deux temps : une formation des enseignant.e.s du premier degré à la recherche en didactique des langues et à l'analyse des interactions en contexte d'acquisition L1, L2 et professionnel puis l'organisation d'ateliers d'analyse de pratique sur la base de vidéos recueillies en situation écologique.

Mots clés : LAE / Acquisition précoce des langues / Formation des enseignants / cycle 1 / anglais / multimodalité / interaction

INTRODUCTION

La langue adressée à l'enfant (LAE) est un domaine de recherche à part entière en acquisition du langage et notamment en acquisition de la langue maternelle (L1). La langue adressée à l'enfant est généralement étudiée à travers l'input, c'est-à-dire, le bain de langage, la langue mobilisée par les parents et les personnes qui s'occupent quotidiennement d'un enfant avant sa scolarisation. Pour autant, les études sur la LAE ne portent pas uniquement sur les mots et la syntaxe des phrases, elles analysent aussi le rôle des parents et de la socialisation langagière de l'enfant (Schieffelin et Ochs, 1986). Afin de prendre en compte la dimension holistique du langage, il est question dans cet article du langage adressé à l'enfant et pas seulement de la langue adressée à l'enfant. Notre définition du langage prend racine dans les

théories interactionnistes de la socialisation langagière (Clark, 2003 ; Schieffelin et Ochs, 1986) et les approches multimodales et plurisémiotiques de la parole (Andrén, 2014 ; Morgenstern, 2014). Ces travaux illustrent que c'est dans les interactions avec les parents, les membres de la famille, ou de la communauté dans laquelle l'enfant grandit, que l'enfant apprend à s'exprimer et à devenir un individu social. De surcroît, c'est en mobilisant toutes les ressources sémiotiques qui sont à sa disposition que l'enfant apprend à s'exprimer et à parler pour construire du sens en interaction.

Si le langage adressé à l'enfant constitue un champ de recherche dynamique en acquisition L1 en contexte familial et institutionnel (Buson et Nardy, 2020 ; Desmottes *et al.*, 2020 ; Dickinson, 2011 ; Garcia et Filiettaz, 2020 ; Masson, 2018), il n'en est pas de même pour l'acquisition L2. En effet, en comparaison, peu de recherches portent sur le langage adressé à l'élève qui apprend une seconde langue en maternelle. Le travail sur le LAE semble se concentrer sur la langue maternelle ou la langue de l'institution mais rarement sur les interactions en langue seconde. Les travaux en acquisition d'une L2 qui décrivent le langage mobilisé par les enseignant.e.s se fondent généralement sur des thématiques telles que les outils didactiques déployés par l'enseignant.e (Le Ferrec et Leclère, 2015), le temps de parole des enseignant.e.s, les actes de langages, les tours de parole, les pauses, les questions, les corrections ou les reformulations (Lei, 2009). Ainsi, la littérature sur le *teacher talk* est riche mais elle s'inscrit surtout dans un contexte de classe avec des élèves de plus de six ans. Dans les travaux portant sur l'école maternelle, si parmi les thématiques abordées la gestuelle de l'enseignant.e et ses impacts sur les apprentissages (Tellier, 2006) et la didactique de l'enseignement d'une L2 (Voise, 2018) sont investiguées, rares sont les travaux qui abordent précisément le LAE dans toute sa complexité. Dans cet article, nous proposons de nous appuyer sur la connaissance du LAE en acquisition L1 pour analyser le LAE dans un contexte d'apprentissage de l'anglais L2 à l'école maternelle par des élèves de moyenne et grande sections.

Après une revue de travaux problématisée des recherches sur le LAE en acquisition L1, nous présenterons la méthodologie d'analyse et le corpus IMAAJEE utilisé pour cette étude. Puis nous mènerons des analyses qualitatives du LAE d'une enseignante francophone qui met en œuvre des séances d'apprentissage en anglais L2 dans une classe double niveau MS-GS. Enfin, sur la base de ces analyses, nous proposerons des pistes de réflexion pour la formation à l'enseignement des langues des professeur.e.s des écoles en maternelle.

1. LE LAE DANS LES INTERACTIONS PARENTS-ENFANTS

Les travaux sur le Langage Adressé à l'Enfant (LAE) en acquisition L1 dans un contexte d'interaction dyadique entre parent et enfant ont montré que les parents ne s'adressent pas aux enfants comme ils s'adressent aux adultes. Les parents s'ajustent spontanément aux réactions et aux réponses verbales et non-verbales des enfants (Clark, 2003). En conséquence, le LAE de la naissance à trois ans évolue en fonction du développement langagier de l'enfant et de son âge (Dijk et Geert, 2011). Les travaux sur le LAE ont montré que les modifications du discours des adultes adressé aux enfants portent sur plusieurs niveaux : elles se situent aux niveaux prosodique (Fernald *et al.*, 1989 ; Grieser et Kuhl, 1988) et phonologique (Garnica, 1977), lexical et syntaxique (Shatz, 1978 ; Snow, 1972) ainsi qu'au niveau visuel avec un usage des expressions faciales, des regards, du toucher et des gestes (Stern *et al.*, 1983 ; Werker *et al.*, 1994) différent de celui mobilisé pour les interactions entre adultes. Ainsi le LAE, même s'il est propre à chaque famille, repose sur des paramètres communs dans les interactions analysées par les chercheur.e.s. Sur le plan prosodique et phonologique, les recherches ont montré que les parents ont une voix plus aiguë lorsqu'ils s'adressent à un enfant, les contours prosodiques de leurs énoncés sont aussi plus amples avec une plus grande amplitude vocale, le flux de parole est plus lent et les pauses entre les phrases sont plus longues que lorsqu'ils

s'adressent à des adultes (Fernald *et al.*, 1989 ; Grieser et Kuhl, 1988). De nombreuses études ont d'ailleurs indiqué, à l'aide de mesures faites sur les regards et les mouvements de succion, que les enfants sont plus attentifs lorsque le discours adressé combine l'ensemble de ces modifications phonologiques et prosodiques (Panneton Cooper et Aslin, 1990 ; Werker et McLeod, 1989).

D'autres études portant davantage sur le verbal soulignent que les modifications sur le discours du LAE portent sur plusieurs domaines linguistiques et notamment sur le lexique (Hayes et Ahrens, 1988), la morphosyntaxe et la syntaxe (Cameron-Faulkner *et al.*, 2003 ; Dijk et Geert, 2011). Le LAE mobilise généralement un lexique simplifié et des formes syntaxiques et morphosyntaxiques propres à la langue orale. De surcroît, les parents font davantage de répétitions et de reformulations des productions des enfants (Leroy-Collombel, 2009 ; Snow, 1972) que dans les interactions entre adultes. Ainsi ils s'ajustent à l'enfant en fonction de son développement langagier, moteur et cognitif, et en s'appuyant sur ses réactions et ses productions.

L'ajustement intervient aussi sur le canal visuel car les parents reproduisent les expressions corporelles de leur enfant, qu'il s'agisse de mimiques faciales ou de gestes (Beaupoil-Hourdel *et al.*, 2015). Ils mobilisent également les regards, le toucher, les gestes et les mimiques faciales pour soutenir l'attention et construire du sens en interaction (Stern *et al.*, 1983 ; Werker *et al.*, 1994).

Les modifications du langage mobilisé par les adultes dans les interactions adulte-enfant sont multimodales : elles interviennent aux niveaux linguistique et supralinguistique et sur les canaux visuel et vocal. L'ensemble des paramètres du LAE décrit par les chercheurs en acquisition L1 permettrait en partie de faciliter l'entrée de l'enfant dans la communication et de soutenir le développement langagier (Kemler Nelson *et al.*, 1989). Les travaux montrent également que c'est grâce à l'ajustement multimodal des adultes aux enfants que naît une routine « d'adaptation mutuelle » (Forrester, 2013) favorisant la communication et la construction des pratiques langagières des enfants en interaction.

Toutefois, le langage adressé à l'enfant de moins de trois ans n'est pas le même que celui mobilisé par les parents dans les interactions avec des enfants au développement langagier typique entre trois et six ans. Garnica (1977) a montré que la différence sur le plan phonologique entre le langage adressé à un enfant de deux ans et celui adressé à un adulte en interaction spontanée est plus importante que lorsque les adultes s'adressent à des enfants de cinq ans. De même, Clark (2003, p. 42) précise que le nombre de répétitions diminue dans le LAE après trois ans. Ces études indiquent que le LAE suit le développement langagier de l'enfant car les parents se placent spontanément dans leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1934) et que le langage mobilisé avec un enfant de cinq ans est plus proche de celui mobilisé entre adultes. Ces résultats soulèvent des interrogations dans le cadre de la recherche-action-formation menée par les membres du projet IMAAJEE (Interaction et Multimodalité pour l'Apprentissage de l'Anglais par le Jeune Enfant à l'École) qui porte sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais en classe de maternelle, avec des élèves âgés de trois à six ans. En effet, si le LAE dans la langue maternelle connaît des modifications importantes pendant la période des trois à six ans, qu'en est-il du LAE en contexte d'enseignement d'une langue étrangère en maternelle sur cette même tranche d'âge ? Si les élèves ont entre trois et six ans, ils sont pour autant débutants dans la langue étrangère. Nos analyses seront organisées autour des axes suivants :

- Le LAE en anglais des enseignant.e.s est-il différent du LAE en français ? Les enseignant.e.s modifient-ils leur manière de s'adresser à leurs élèves lorsqu'ils changent la langue des apprentissages ?

- Le LAE en langue étrangère des enseignant.e.s est-il plus proche de celui mobilisé avec un enfant de moins de trois ans dans sa langue maternelle ou de celui employé avec un enfant entre trois et six ans ?

2. CORPUS ET METHODE

L'étude présentée dans cet article s'appuie sur des données de terrain filmées au cours de l'année scolaire 2019-2020 dans une classe de maternelle double niveau de moyenne et grande sections. Les données appartiennent au projet de recherche IMAAJEE qui porte sur l'apprentissage de l'anglais en contexte de classe par des élèves de maternelle âgé.e.s de trois à six ans (Beupoil-Hourdel, 2019). Pour le projet, nous collectons des données dans plusieurs écoles maternelles de l'académie de Paris, sur les trois niveaux du cycle 1, petite, moyenne et grande sections. Les situations d'enseignement varient car certaines séances sont animées par l'enseignante et certaines sont laissées à des étudiant.e.s qui préparent le concours de recrutement des enseignant.e.s du premier degré (CRPE). Le corpus est actuellement composé de 17 heures d'enregistrements vidéo montés ainsi que du matériel pédagogique et des fiches de préparation conçus et utilisés par les professeurs des écoles et les étudiant.e.s. Pour recueillir les données, nous avons bénéficié de l'expertise d'un vidéaste qui a filmé les séances pédagogiques à l'aide de deux caméras posées sur un trépied et d'une caméra embarquée. Ce dispositif a permis de recueillir des données différentes simultanément : des films des élèves lorsqu'ils sont réparti.e.s en ateliers pour effectuer leur travail et des films d'une même situation avec des cadrages distincts. Ainsi, le travail de montage des rushes permet parfois de capturer une situation sous trois angles différents, ce qui est très utile pour l'analyse multimodale des interactions. Par ailleurs, les acteur.rice.s du terrain (les professeurs des écoles, les formatrices INSPE, les parents des élèves et les étudiant.e.s) ont renseigné un formulaire de consentement éclairé conforme à la loi française Informatique et Libertés de 1978 et au Règlement Général sur la Protection des Données pour autoriser ou non le recueil, le traitement, l'analyse, la diffusion et le stockage des données filmées.

Cet article présente des analyses de la voix et de l'investissement multimodal d'une professeure des écoles de maternelle, maîtresse formatrice dans l'académie de Paris, prénommée Clélia.¹ Dans le cadre de nos recherches, nous définissons l'utilisation de la voix et des gestes par l'enseignante comme des outils didactiques lorsque leur usage est conscientisé par l'enseignante et qu'il sert les apprentissages des élèves. Sur la base d'extraits vidéo choisis au sein d'une séance menée en anglais, nous proposons des analyses qualitatives et multimodales des interactions entre Clélia et ses 28 élèves de moyenne et grande sections et avec d'autres adultes présentes dans la classe au moment du recueil de données.

En linguistique appliquée et dans les études interactionnistes, le terme multimodal est utilisé pour définir les méthodologies de recherche qui analysent le canal visuel et le canal vocal ainsi que tous les éléments sémiotiques qui concourent à la construction du sens dans un contexte précis (Norris, 2004). Notre approche méthodologique se situe au croisement des analyses interactionnistes, de l'analyse conversationnelle et de l'anthropolinguistique. Nous analysons ainsi l'ensemble des productions verbales et non-verbales des locuteur.rice.s en observant les ressources sémiotiques qu'ils mobilisent, en fonction du contexte et de l'organisation des corps dans l'espace et des productions et réactions des autres participant.e.s à l'interaction (Duranti et Goodwin, 1992). Ainsi, pour analyser le LAE, nous observons les ressources sémiotiques mobilisées par l'enseignante, qu'il s'agisse des différentes modalités d'expression à sa disposition comme les mots, les gestes, les actions, les productions vocales

¹ L'enseignante a donné son accord pour l'utilisation de son prénom dans les publications scientifiques. Les prénoms des élèves ont en revanche tous été modifiés.

(Beaupoil-Hourdel *et al.*, 2015) ou de l'ensemble des objets qu'elle manipule ou auxquels elle fait référence de manière visuelle, vocale ou multimodale pendant la séance filmée.

3. ANALYSES QUALITATIVES DU LAE D'UNE ENSEIGNANTE DE CYCLE 1

Les analyses du LAE d'une enseignante de maternelle qui mène des séances d'enseignement de l'anglais dans sa classe de moyenne et grande sections environ trois heures par semaine sont menées qualitativement sur des extraits choisis. Dans ces extraits, nous proposons d'abord une analyse de la voix de l'enseignante en considérant plusieurs paramètres acoustiques et prosodiques comme les pauses, les contours prosodiques, la fréquence fondamentale des énoncés et la durée des énoncés. L'intensité ne fait pas partie des paramètres de l'analyse car elle diffère selon que l'enseignante s'adresse à un.e seul.e élève ou à l'ensemble du groupe, et selon la distance qui la sépare de son ou ses interlocuteur.rice.s. Nous nous intéressons d'abord aux modulations de la voix de l'enseignante en fonction de son interlocuteur.rice, puis en fonction de la langue qu'elle mobilise (le français ou l'anglais) et dans un dernier temps, une analyse de l'investissement multimodal de l'enseignante sera présentée en tenant compte des paramètres verbaux, vocaux et visuels.

3.1. Modulation de la voix selon l'interlocutrice

L'étude du LAE implique de s'intéresser au langage adressé par une même personne à des adultes et à des enfants, dans un contexte écologique similaire. Le contexte de recueil de données du projet IMAAJEE permet de comparer les interactions adulte-adulte et adulte-enfant(s) car des étudiant.e.s et des professeurs des écoles étaient souvent présent.e.s dans la classe au moment des enregistrements. Par ailleurs, nous avons équipé l'enseignante d'un micro-cravate relié à l'une des trois caméras qui filment les situations d'apprentissage. Le son recueilli est de qualité suffisante pour mener des analyses prosodiques et phonologiques. La figure 1 est une représentation schématique de l'organisation de la salle de classe. Deux caméras sont posées sur un trépied dans le coin cuisine et le coin bibliothèque, offrant ainsi deux « cadrages de base » (De France, 1998, p. 81) différents sur les temps de regroupement, qui ont lieu autour du tableau. La caméra positionnée dans le coin bibliothèque permet de voir l'enseignante de face, le tableau et les objets qu'elle manipule (figure 2). Il est ainsi possible de travailler sur les expressions faciales, les gestes et les postures de l'enseignante ainsi que sur ses déplacements et la manipulation des objets. La caméra située dans le coin cuisine (figures 1 et 2) permet de voir une grande partie des élèves assis sur les bancs ou sur le sol. Avec ce cadrage, l'enseignante est parfois hors champ mais le chercheur a accès aux réactions des élèves. Ainsi le dispositif de recueil des données offre la possibilité de travailler sur les interactions entre l'adulte et les élèves sans modifier la configuration habituelle de la salle de classe.

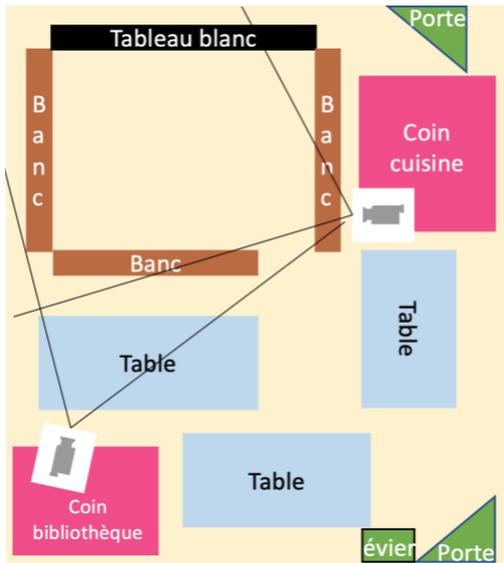


Figure 1 - schéma de la salle de classe de MS/GS



Figure 2 - captures d'écran de la caméra positionnée dans le coin bibliothèque et dans le coin cuisine de la classe.

Dans l'exemple (1), l'enseignante est assise sur une chaise devant le tableau (Figure 2). Les élèves sont réparti.e.s sur les bancs qui encadrent le tableau. Certain.e.s sont assis.es au centre du regroupement. Une élève, partie aux toilettes, entre dans la salle pour rejoindre le groupe. L'enseignante s'adresse à elle en anglais et lui demande de fermer la porte. L'élève connaît le mot *door* en anglais. Elle est capable de le reconnaître et de le produire. Le mot fait partie du lexique appris par les élèves dès le mois de septembre dans le cadre d'une séquence en anglais qui a porté sur les pièces et les objets de la maison. L'élève entre mais ne ferme pas la porte. L'enseignante demande alors à une adulte (Misba) dont l'anglais est la langue première et qui se trouve présente en fond de salle de fermer la porte. Dans l'exemple (1), l'enseignante s'adresse tour à tour en anglais à une élève de quatre ans puis à une adulte.

Exemple (1) : Langage adressé à l'enfant (LAE) et à l'adulte (LAA)

L'élève entre dans la salle de classe.

Enseignante : Thank you::::² the doo:::r

² La répétition du symbole « : » après les voyelles indique un allongement de la voyelle.

Enseignante : Misba, please, could you could you close the door ? Thank you very much, Misba.

Misba et l'élève se trouvant dans le même espace de la classe, l'exemple (1) offre la possibilité de comparer qualitativement le LAE et le LAA. Les deux vignettes supérieures de la figure 3 correspondent aux oscillogrammes de l'énoncé « Thank you, the door » et « Misba, please, could you could you close the door ? Thank you very much, Misba ». La représentation visuelle issue du logiciel PRAAT montre de grandes différences entre le LAE (dans la partie à gauche) et le LAA (dans la partie à droite). Dans le LAE, on observe des étendues opaques qui, associées à la transcription de l'énoncé en dessous, indiquent que l'enseignante allonge les sons voyelles. En comparaison, elle ne le fait pas lorsqu'elle s'adresse à l'adulte. La durée de l'énoncé pour l'élève est de 3 secondes contre 4 secondes pour l'énoncé adressé à l'adulte. Pour autant l'énoncé adressé à l'enfant n'est constitué que de 4 mots alors que l'énoncé pour l'adulte est composé de 14 mots. Ainsi, l'enseignante allonge les sons voyelles et parle plus lentement lorsqu'elle s'adresse à l'élève.

Les courbes représentant la hauteur de voix (Pitch) dans les vignettes situées en dessous des oscillogrammes permettent de relever les valeurs de la hauteur de voix pour chaque énoncé. Ces valeurs servent à calculer l'amplitude de la voix (symbolisée à l'aide d'une flèche verticale jaune dans la figure 3). Le traitement de ces données indique que l'amplitude de la voix de l'enseignante dans le LAE et le LAA s'étale sur 4 tons. En revanche, la fréquence fondamentale (F0), c'est-à-dire, le registre médium de la voix de l'enseignante pendant l'énoncé analysé, se situe 4 tons plus aigu dans l'énoncé adressé à l'enfant que dans l'énoncé adressé à l'adulte. Ainsi on observe des modifications importantes de la voix de l'enseignante selon qu'elle s'adresse en anglais à une élève de quatre ans apprenante de l'anglais ou à une adulte anglophone.

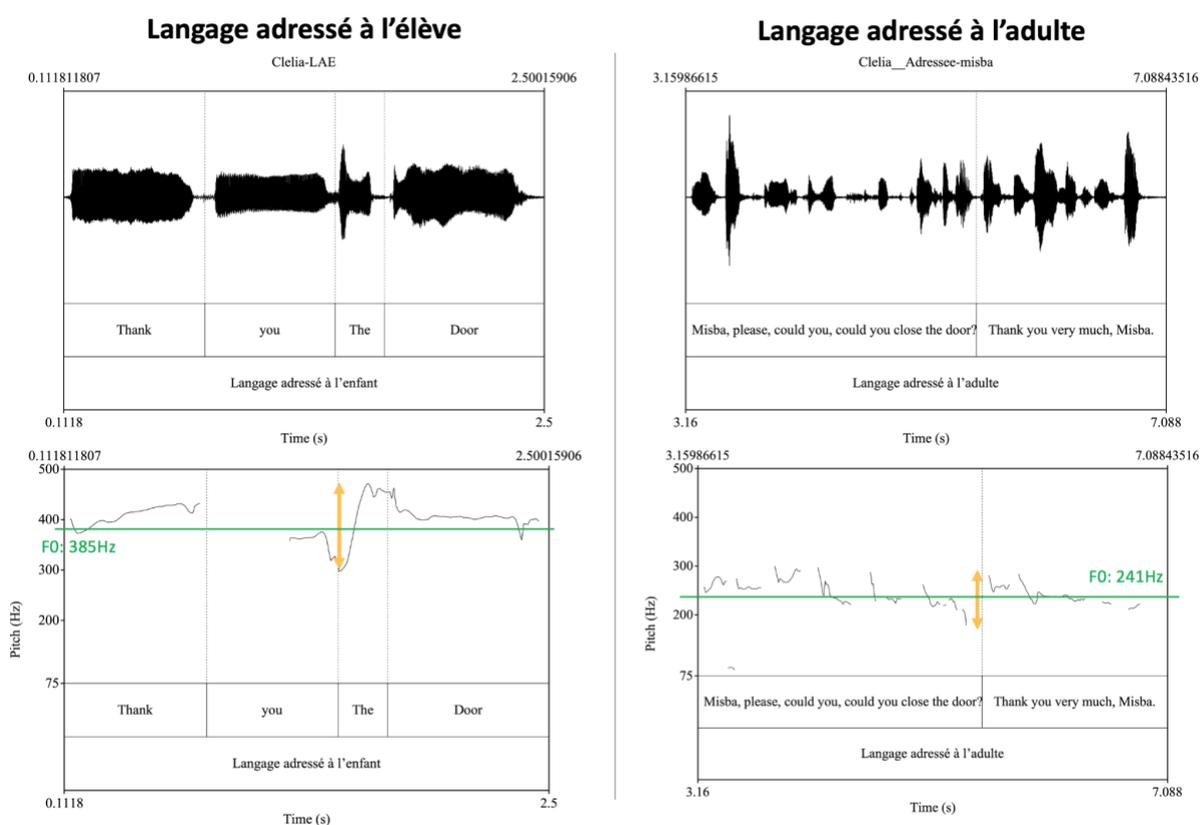


Figure 3 - Oscillogrammes et contours prosodiques du langage adressé à l'enfant (LAE) et l'adulte (LAA) pour les énoncés de l'exemple (1).

3.2. Modulation de la voix selon la langue

L'exemple (1) montre que l'enseignante module sa voix en fonction de son interlocutrice lorsqu'elle s'exprime en anglais. Afin de mieux comprendre les ajustements de l'enseignante à ses élèves pendant les temps en anglais, l'exemple (2) permet de comparer le langage adressé à deux élèves en anglais dans un premier temps puis en français. En (2) l'enseignante demande en anglais aux élèves de lui restituer des cartes qui ont servi dans un atelier guidé en anglais. Elle utilise ensuite le français pour envoyer les élèves au coin regroupement afin d'effectuer le bilan de la séance d'anglais.

Exemple (2) : alternance codique

Enseignante : Give me your pigs ↘³, give me your pigs ↘
 Yes ↘
 Thank you ↘, thank you ↘, thank you ↘
 Timéo ↗ thank you ↘
 No no no wait ↘
 Et là vous allez montrer l'exemple à tout l(e)⁴ monde ↗
 You sit down ↗
 Without ↗ any noise ↘
 Here ↗ over there ↘

L'extrait présenté en (2) intervient à la fin de l'atelier qui consistait en une activité de compréhension orale. L'enseignante ou un.e élève prononçait une phrase qui permettait de situer le petit cochon dans les pièces d'une grande maison et l'ensemble des élèves devaient alors déplacer leur petit cochon dans la pièce indiquée. Ainsi quand l'enseignante disait « the pig is in the kitchen », les élèves devaient déplacer leur carte avec le cochon dans la cuisine. L'exemple (2) montre que la consigne de l'enseignante pour ranger le matériel de l'atelier d'anglais est produite en anglais « give me your pigs ». En revanche, lorsqu'elle souhaite que les enfants se rassemblent au tour du tableau elle effectue une alternance codique (Causa, 2002) en repassant au français puis à l'anglais « et là vous allez montrer l'exemple à tout l(e) monde » puis « you sit down, without any noise, here, over there ». Cette alternance codique, de l'anglais au français puis à l'anglais, offre la possibilité de comparer le LAE sur des critères vocaux selon que l'enseignante mobilise l'anglais ou le français. Pour ce faire, nous avons calculé la valeur de la fréquence fondamentale pour les énoncés en anglais et pour l'énoncé en français. La valeur moyenne pour les énoncés en anglais correspond à 296Hz contre 282Hz pour l'énoncé en français. En ayant conscience qu'il s'agit ici d'une moyenne sur un échange précis, nous observons cependant que l'enseignante place sa voix en moyenne un demi ton plus haut en anglais que lorsqu'elle parle en français à ses élèves. Les énoncés en anglais sont composés de moins de mots que l'énoncé en français avec une syntaxe moins riche et davantage d'éléments répétés à l'identique. Ces éléments semblent indiquer que l'enseignante s'adresse différemment à ses élèves selon qu'elle utilise l'anglais ou le français. Le LAE qu'elle mobilise

³ Les flèches indiquent les contours prosodiques des groupes de souffle. Une flèche avec la pointe vers le bas indique un contour descendant et une flèche avec la pointe vers le haut indique un contour montant.

⁴ Les éléments entre parenthèses ne sont pas prononcés par l'enseignante.

en anglais semble davantage se rapprocher du LAE décrit dans les recherches en acquisition de la langue maternelle avec des enfants de moins de trois ans alors que ses élèves ont quatre et cinq ans.

3.3. Investissement multimodal de l'enseignante

Si le dispositif de recueil des données permet un travail sur la voix grâce à l'utilisation de micros-cravates, les caméras offrent la possibilité d'enrichir ces analyses en considérant les interactions dans toute leur complexité multimodale et plurisémiotique. Dans l'ensemble des situations en anglais filmées dans la classe de Clélia, nous observons que le canal visuel est autant investi que le canal vocal. L'exemple (3) est un extrait d'un début de séance portant sur les trois petits cochons. Les élèves et l'enseignante sont assis.es dans l'espace de regroupement devant le tableau et l'enseignante fait réviser le lexique de l'histoire. Les élèves comprennent les mots et ont appris à les produire :

Exemple (3) : multimodalité des supports

Enseignante : What's this ? What's this ? You remember ?

((*montre une brindille*))



Figure 4 - Illustration du mot-cible « wood » par l'enseignante à l'aide d'une brindille et d'une image.

Elève : It's wood !

Enseignante : Yeah ! (.)⁵ Wood !

((*Geste avec le pouce levé, thumb-up*))

Elèves: Wood !

Enseignante : Wood !

Elèves: Wood ! [répétitions collectives et individuelles]

L'enseignante donne la brindille à un élève pour qu'il la touche.

Dans l'exemple (3) l'enseignante utilise des outils didactiques visuels pour aider à l'identification des éléments qu'elle souhaite que les élèves nomment. Elle commence par

⁵ Le symbole (.) indique que la locutrice marque une pause.

montrer une brindille que les enfants sont elleux-mêmes allé.e.s chercher en extérieur puis elle positionne la brindille devant une petite image affichée au tableau qui représente des rondins de bois (figure 4). Elle fait aussi manipuler la brindille à un élève et convoque ainsi le toucher. En (3) et dans la figure 4, on observe que l'enseignante utilise plusieurs outils didactiques pour solliciter la production du mot-cible « wood ». Elle s'appuie sur la *flashcard* qui a servi lors de la présentation du lexique dans les précédentes séances d'anglais et sur la brindille, un objet du réel qui ne fait pas initialement partie des objets de la classe (Le Ferrec et Leclère, 2015). De cette manière, elle tente de faire du lien avec les précédentes séances d'apprentissage et le moment où les élèves sont allé.e.s à l'extérieur pour chercher des objets en bois.

La multimodalité déployée par l'enseignante se situe au niveau de la manipulation des objets mais aussi dans la manière qu'elle a de mobiliser son propre corps dans le cadre de ses séances en anglais. La situation décrite dans l'exemple (4) intervient au début de la séance d'anglais. L'enseignante engage les élèves dans une routine de rebrassage du lexique appris pendant les séances d'anglais précédentes. Elle pointe une *flashcard* affichée au tableau à l'aide de son index gauche et demande à une élève comment s'appelle le personnage (« And this one is... ? Lucie ? »). L'élève répond « Big bad wolf ». L'enseignante acquiesce puis effectue une routine gestuelle avec les élèves et fait ainsi répéter la structure à l'ensemble de la classe.

Exemple (4) : Big bad wolf

Enseignante : And this one is ...? Lucie ?
 ((pointage sur la flashcard du loup affichée au tableau))

Lucie : Big bad wolf \

Enseignante : Yes. Okay. Big ... ↗



Figure 5 - geste iconique produit en même temps que « big »

Elèves : Big . ↗

Enseignante : Bad ... ↗



Figure 6 - geste iconique produit en même temps que « bad »

Elèves : Bad . ↗
 Enseignante : Wolf... ↘
 Elèves : Wolf . ↘
Elève: Big bad wolf ! ↗
 Enseignante : Big bad wolf ! ↗
 Elèves : Big bad wolf ! ↗
 Enseignante : Big bad wolf ! ↘

Dans l'ensemble du corpus, on observe un recours systématique de l'enseignante aux gestes iconiques et aux mimiques faciales exagérées pour l'apprentissage du nouveau lexique et au moment des phases de rebrassage, comme c'est le cas dans l'exemple (4). L'enseignante propose en (4) une routine gestuelle pour favoriser la mémorisation ainsi que la production du lexique. Elle produit le geste iconique et une mimique faciale associée en figure 5 en même temps qu'elle prononce l'adjectif « big ». Le geste iconique lui aussi associé à une mimique faciale consistant à froncer le nez dans la figure 6 est produit simultanément à l'adjectif « bad ». L'enseignante prononce le nom « wolf » sans gestuelle iconique. Les élèves l'imitent avec des gestes et des mimiques mais aussi dans la diction. Ils segmentent ainsi plus facilement le syntagme nominal « big bad wolf ». Il semblerait aussi que les gestes permettent d'illustrer le sens des adjectifs. Ainsi l'enseignante utilise l'ensemble des ressources sémiotiques à sa disposition pour construire le sens et construire les apprentissages avec ses élèves. Par l'utilisation d'objets réels ou de *flashcards* et par les pantomimes, elle construit les références et leurs qualités. Ses élèves, grâce aux répétitions et à l'imitation, comprennent le sens des énoncés et sont capables de s'approprier les formes visuelles et vocales qui sont mises à leur disposition dans le « substrat public » (Goodwin, 2013) et ainsi de faire des productions multimodales en anglais. Les répétitions sont d'ailleurs un outil didactique fréquemment utilisé par l'enseignante qui attend de ses élèves qu'ils répètent ses phrases en laissant ses énoncés en suspens avec une prosodie montante (« ...↗ »). Ensuite, elle initie des répétitions collectives et individuelles de la part des élèves.

Dans les exemples présentés, nous avons observé le recours de l'enseignante à des gestes iconiques et des pantomimes avec des expressions faciales dans les séances d'anglais. La théâtralisation se fait à plusieurs niveaux : elle est vocale, verbale, gestuelle et s'appuie sur des objets extérieurs à la classe que l'enseignante intègre dans sa séance. L'enseignante capte

ainsi l'attention des élèves qui l'imitent et qui parfois co-construisent l'interaction comme lorsqu'un élève dit « big bad wolf » (énoncé en gras) après la décomposition de la routine multimodale par l'enseignante. Ainsi la multimodalité déployée dans cette séance permet d'illustrer le sens, de réinvestir du vocabulaire connu et semble aider les élèves à entrer dans la production verbale en anglais. Les exemples semblent soutenir les travaux en gestualité qui montrent que l'utilisation de gestes iconiques dans les interactions améliore la mémorisation du lexique en acquisition L2 (Macedonia *et al.*, 2011 ; So *et al.*, 2012 ; Tellier, 2006 ; Zondervan, 2019).

Si les gestes iconiques ou représentationnels sont nombreux, en revanche l'enseignante n'utilise pas de gestes didactiques propres à l'enseignement de l'anglais dans les exemples analysés. Elle ne propose pas de gestuelle étayant la production des voyelles courtes ou longues en anglais ou le schéma accentuel de la langue comme on l'observe parfois avec les gestes de battement (Gluhareva et Prieto, 2017 ; McCafferty, 2006) ou dans les études portant sur les apprentissages incorporés (Aden *et al.*, 2019). En revanche, on observe de nombreux « gestes pédagogiques » avec une fonction d'animation et de validation (Tellier, 2008).

Les analyses proposées dans cette partie indiquent qu'en contexte d'apprentissage précoce de l'anglais avec des élèves de quatre et cinq ans, les modifications du LAE par l'enseignante sont similaires au LAE utilisé par les parents avec des enfants de moins de trois ans. En effet, on observe des caractéristiques communes entre le LAE de l'enseignante et celui des parents décrit dans la littérature et notamment l'utilisation de phrases courtes, d'une syntaxe simple, des routines de dénomination lexicales, de nombreuses répétitions, d'un débit ralenti et d'un allongement des voyelles des syllabes accentuées. On remarque également que l'enseignante utilise le canal visuel et vocal ainsi que le toucher et la manipulation d'objets par les élèves pour soutenir l'identification d'un référent et expliciter le sens.

Cependant, on observe des différences entre le LAE par l'enseignante et celui mobilisé par les parents avec des spécificités liées au contexte de la classe. On remarque notamment moins de proximité entre l'adulte et les enfants, ce qui semble évident dans la mesure où l'on passe d'un cadre interactionnel souvent dyadique à la maison à un cadre polyadique et moins intime en classe. Par ailleurs, les répétitions sont plus explicites que dans les interactions parent-enfant.

Enfin les analyses illustrent des différences entre le LAE en anglais et le LAE en français avec des enfants de 4 et 5 ans. En effet, le développement langagier dans la langue étrangère n'est pas le seul facteur sur lequel l'enseignante semble s'appuyer pour modifier son discours. Le LAE en anglais utilisé par l'enseignante, même s'il partage des points communs avec son LAE en français, présente quelques différences notamment au niveau linguistique et en ce qui concerne la durée des énoncés. Du point de vue linguistique, la syntaxe des énoncés en anglais est plus simple qu'en français et l'enseignante n'utilise pas de synonymes ou n'a pas recours aux reformulations pour faire comprendre un mot comme elle peut le faire en français. Elle utilise une forme de redondance multimodale avec l'usage de son corps et de sa gestuelle, de *flashcards* ou d'objets extérieurs à la classe pour faciliter l'identification et la compréhension du lexique.

4. PISTES DE REFLEXION POUR LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT D'UNE L2 EN MATERNELLE

L'analyse des ajustements linguistiques, pragmatiques et didactiques effectués par l'enseignante dans les données selon la langue des échanges invite à s'intéresser au degré de conscientisation de ces ajustements. En effet, nos échanges avec l'enseignante lors d'une séance d'analyse de sa pratique dans le cadre d'une séance de travail de recherche ont montré

que certains ajustements sont des outils didactiques conscientisés par l'enseignante. C'est le cas de la manipulation d'objets, de l'utilisation de *flashcards*, du choix de certains gestes iconiques et de leur synchronisation avec le verbal. En revanche, d'autres ajustements sont spontanés comme le placement plus aigu de la voix ou l'allongement systématique des voyelles des syllabes accentuées dans les échanges en anglais. Cette étude qualitative invite à s'intéresser à la formation des enseignant.e.s du premier degré de cycle 1 en langue étrangère dans la mesure où le LAE tel que nous l'avons décrit dans cet article ne semble pas être un objectif de formation explicite dans les formations du master MEEF. Dans cette partie, nous proposons des pistes de réflexion pour la formation des enseignant.e.s du premier degré au LAE dans une langue seconde.

4.1. Concevoir des modules de formation théoriques pour développer un regard réflexif

À l'INSPE de Paris, le LAE est un axe de formation qui ne fait pas l'objet d'un module de formation spécifique aussi bien en français qu'en langue étrangère. Pourtant, pour un.e enseignant.e, savoir interagir avec ses élèves constitue une base nécessaire pour créer une relation de confiance et servir les apprentissages des élèves. L'interaction enseignant.e-élèves est souvent abordée par le prisme de la posture de l'enseignant.e dans sa classe mais les études sur le LAE en acquisition L1 et les analyses présentées dans cet article indiquent que le LAE est un phénomène complexe qui s'inscrit au-delà de l'étude de la posture de l'enseignant.e. Il repose sur des paramètres lexicaux, phonologiques, syntaxiques et morphosyntaxiques. Par ailleurs, les modifications du langage se déploient sur les deux canaux de perception visuel et vocal avec des modifications prosodiques et gestuelles et au niveau de l'orientation des corps. Dans la lignée des travaux de Tellier et Yerian (2018) qui ont montré que les jeunes enseignant.e.s ne savent pas d'instinct optimiser leur corps pédagogique et qu'un travail en formation est nécessaire, cette étude invite à s'interroger sur la formation des enseignant.e.s au LAE en français comme en langue étrangère. Toutefois, elle indique aussi que la tâche est ardue car le LAE est un phénomène multimodal complexe.

Les paramètres du LAE sont linguistiques mais aussi culturels, ce qui pose des questions sociologiques concernant la formation. En effet, on ne s'adresse pas à un.e enfant de la même manière dans toutes les cultures. Selon la culture de la famille, la place de l'enfant dans les interactions avec un adulte peut varier (Schieffelin et Ochs, 1986). La dimension culturelle du langage interroge sur la façon de former les enseignant.e.s au LAE en proposant une formation holistique qui permette à chaque enseignant.e de développer ses propres stratégies pour ajuster son LAE. Une telle entreprise pourrait peut-être permettre de prendre en considération la richesse culturelle et linguistique de chacun.e des participant.e.s à la situation de classe tout en évitant de normaliser les pratiques.

Pour sensibiliser les enseignant.e.s à la complexité du langage oral et la multimodalité de la parole dans le contexte de la classe, un apport théorique semble nécessaire. De récents travaux sur la formation initiale et continue des enseignant.e.s (Tellier, 2008) indiquent qu'il est essentiel de former les enseignant.e.s d'un point de vue théorique pour faire évoluer leur pratique. Une formation adossée à la recherche, inscrite dans une approche réflexive et qui proposerait des ateliers d'analyse des pratiques professionnelles pourrait être une manière d'aider les jeunes enseignant.e.s à conscientiser les différents paramètres mis en œuvre dans le LAE. Une formation théorique sur le développement langagier, cognitif et moteur de l'enfant en acquisition L1 et L2, sur la multimodalité, le LAE et plus largement, sur le rôle de l'input en acquisition L1 et en contexte d'enseignement-apprentissage des langues pourrait outiller les enseignant.e.s pour le maniement du langage dans les interactions avec les élèves.

4.2. Proposer des modules de formation d'observation directe et différée

Allier la théorie à la pratique implique de développer un regard réflexif sur sa pratique sur la base de lectures scientifiques et de mener des analyses sur des supports qui présentent une pratique effective. Ainsi, il semble essentiel de proposer des modules de formation fondés à la fois sur l'observation directe sur le terrain et sur de l'observation différée à l'aide de la vidéo. C'est avec cet objectif que des projets de recherche et formation ont élaboré des corpus vidéo (Ria et Leblanc, 2011) ou que des formateur.rice.s forment leurs étudiant.e.s à l'analyse de pratique différée. Tellier (2012, p. 73) invite à former les enseignant.e.s à « la didactique des études de la gestuelle » et à l'analyse vidéo afin de développer un regard réflexif sur leur pratique d'enseignement. Utiliser la vidéo comme un support de formation en contexte professionnel est une pratique courante dans les modules de formations portant sur le langage (Filliettaz, 2014 ; Masson, 2018). Cependant, les chercheur.e.s rappellent que la mise en place de tels modules impliquent de former les formateur.rice.s en amont et les professionnel.le.s à l'analyse de pratique, l'analyse multimodale, l'analyse filmique et à l'interaction comme méthode de formation (Trébert et Durand, 2019; Zogmal et Durand, 2020). Le but de ces modules à l'INSPE de Paris serait de sensibiliser les jeunes enseignant.e.s à l'ensemble des paramètres linguistiques et non-linguistiques du LAE par l'observation d'une pratique effective. Le recours à l'observation nous semble crucial dans la mesure où nous ne souhaitons pas proposer un enseignement de pratiques modélisantes. Ces propositions s'inscrivent dans la lignée des travaux portant sur la co-formation entre chercheur.e.s et professionnel.le.s de terrain qui invitent les professionnel.le.s à construire collectivement et par elleux-mêmes leurs pratiques (Beckers et Noël, 2013). Ainsi les chercheur.e.s-formateur.rice.s doivent interroger leur posture afin d'accompagner les professionnel.le.s et d'éviter de simplement transmettre des pratiques, parfois trop éloignées des problématiques rencontrées par les enseignant.e.s sur le terrain.

Ainsi cet article invite à penser les modalités et le contenu de formation des futur.e.s enseignant.e.s de maternelle en tenant compte de la recherche sur le LAE dans un contexte d'acquisition de l'anglais en tant que langue étrangère d'une part, ainsi que des supports utilisés pour aider à construire et conscientiser des pratiques professionnelles.

EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cet article, nous montrons que les travaux sur le LAE en acquisition L1 offrent un cadre d'analyse des interactions en classe de maternelle dans un contexte d'apprentissage de l'anglais. Les analyses qualitatives présentées montrent que le LAE d'une enseignante pendant des séances d'anglais partage des points communs avec le LAE en langue maternelle des parents avec des enfants de moins de trois ans. Il diffère du LAE utilisé par cette même enseignante lorsqu'elle parle en français à ses élèves. Ainsi, nous avons observé un ajustement des pratiques langagières de l'enseignante pour permettre aux élèves d'accéder au sens pendant des séances en anglais. Suite à une séance d'analyse de pratique professionnelle avec l'enseignante, nous avons appris que cet ajustement est en partie conscientisé et en partie spontané. Le LAE est de ce fait un outil didactique à la disposition de l'enseignante qui module son débit, qui adapte son discours et ses gestes et qui réfléchit aux objets qu'elle manipule pour construire du sens dans une langue étrangère pour ses élèves de quatre et cinq ans. En revanche, les modulations de sa voix n'avaient pas été anticipées par l'enseignante.

En outre, ce travail illustre que le LAE repose sur la modification de nombreux paramètres et qu'une formation au langage adressé soulève des questions théoriques, culturelles, méthodologiques et de formation des formateur.rice.s.

L'étude présentée dans cet article est préliminaire et est le fruit d'une recherche encore au stade exploratoire. Les analyses qualitatives ont permis d'identifier que le LAE dans un contexte d'acquisition d'une langue seconde est un thème de recherche qui demande à être davantage interrogé et théorisé. Il pourrait sans doute faire partie du champ d'étude portant sur le *teacher talk*. Une analyse systématique du LAE en français et en anglais dans nos données permettra sans doute de préciser nos perspectives de recherche et de formation sur cette thématique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADEN, J., CLARK, S., et POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ, M.** Éveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : Une approche éactive de l'enseignement de l'oral. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°59, en ligne, 2019. <https://doi.org/10.4000/lidil.6047>
- ANDRÉN, M.** Multimodal constructions in children : Is the headshake part of language ? *Gesture*, n°14(2), pp. 141-170, 2014. <https://doi.org/10.1075/gest.14.2.02>
- BEAUPOIL-HOURDEL, P.** Présentation du Projet IMAAJEE : corpus d'apprenants en maternelle. *Journée d'étude sens, sensations et affect dans l'enseignement pour les élèves du 1er degré*, Paris, 2019. <https://je1-imaajee.sciencesconf.org/>.
- BEAUPOIL-HOURDEL, P., MORGENSTERN, A., et BOUTET, D.** A Child's Multimodal Negations from 1 to 4 : The Interplay Between Modalities. Dans Larrivée, P. et Lee, C. (eds.), *Negation and Polarity : Experimental Perspectives*. Springer International Publishing, New-York, pp. 95-123, 2015.
- BECKERS, J., et NOËL, S.** Une co-formation professionnelle : Le « compagnonnage réflexif ». *Puzzle*, n°32, pp. 77-80, 2013.
- BUSON, L., et NARDY, A.** Le(s) français scolaire(s) à l'école maternelle. Pratiques langagières d'enseignant.e.s et d'élèves. *Le français aujourd'hui*, n°208(1), pp. 93-103, 2020
- CAMERON-FAULKNER, T., LIEVEN, E., et TOMASELLO, M.** A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, n°27(6), pp. 843-873, 2003.
- CAUSA, M.** *L'« alternance codique » dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Peter Lang, Bern, Suisse, 2002.
- CLARK, E. V.** *First Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge MA, 2003.
- DE FRANCE, C.** *Cinéma et anthropologie* (Édition : 2. éd. rév. et augm). Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1998.
- DESMOTTES, L., LEROY, M., et MAILLART, C.** Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Etude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle). *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, n°164, pp. 43-55, 2020.
- DICKINSON, D. K.** Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children. *Science*, n°333(6045), pp. 964-967, 2011.
- DIJK, M. VAN, et GEERT, P. VAN.** Exploring patterns of adaptation in child-directed speech during the process of early grammaticalization in child language. *Language, Interaction and Acquisition*, n°2(1), pp. 61-81, 2011. <https://doi.org/10.1075/lia.2.1.03dij>
- DURANTI, A., et GOODWIN, C.** *Rethinking Context : Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press, Cambridge MA, 1992.
- FERNALD, A., TAESCHNER, T., DUNN, J., PAPOUSEK, M., BOYSSON-BARDIES,**

- B. DE, et FUKUI, I.** A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, n°16(3), pp. 477-501, 1989.
- FILLIETTAZ, L.** Learning Through Interactional Participatory Configurations : Contributions from Video Analysis. Dans Harteis, C., Rausch, A. et Seifried, J. (eds), *Discourses on Professional Learning. On the Boundary Between Learning and Working*, Springer, Dordrecht, pp. 317-339, 2014.
- FORRESTER, M. A.** Mutual adaptation in parent-child interaction : Learning how to produce questions and answers. *Interaction Studies*, n°14(2), pp. 190-211, 2013.
- GARCIA, S., et FILLIETTAZ, L.** Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teu-teurs de l'enfance avec les parents : La formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, n°9(2), pp. 123-138, 2020.
- GARNICA, O. K.** Some prosodic and paralinguistic features of speech to children. Dans Snow C. E. et Ferguson C. A. (eds.), *Talking to children : Language input and acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge pp. 63-88, 1977.
- GLUHAREVA, D., et PRIETO, P.** Training with rhythmic beat gestures benefits L2 pronunciation in discourse-demanding situations. *Language Teaching Research*, n°21(5), pp. 609-631, 2017.
- GOODWIN, C.** The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, n°46(1), pp. 8-23, 2013.
- GRIESER, D. L., et KUHL, P. K.** Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features. *Developmental Psychology*, n°24, pp. 14-20, 1998.
- HAYES, D. P., et AHRENS, M. G.** Vocabulary simplification for children : A special case of 'motherese'?*. *Journal of Child Language*, n°15(2), pp. 395-410, 1988.
- KEMLER NELSON, D. G., HIRSH-PASEK, K., JUSCZYK, P. W., et WRIGHT CASSIDY, K.** How the prosodic cues in motherese might assist language learning. *Journal of Child Language*, n°16(1), pp. 55-68, 1989.
- LE FERREC, L., et LECLÈRE, M.** Les supports au cœur des pratiques en classe de langue Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante? *Les Cahiers de l'Acedle*, n°12(2), pp. 277-300, 2015.
- LEI, X.** Communicative Teacher Talk in the English Classroom. *English Language Teaching*, n°2(1), pp. 75-79, 2009.
- LEROY-COLLOMBEL, M.** La reformulation dans les interactions adulte-enfant : Une analyse longitudinale de 1;06 à 2;08 ans. *Cahiers de praxématique*, n°52, pp. 59-80, 2009.
- MACEDONIA, M., MÜLLER, K., et FRIEDERICI, A. D.** The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Human Brain Mapping*, n°32(6), pp. 982-998, 2011.
- MASSON, C.** *Projet de recherche-action-formation. RaProChe : Recherche-action Professionnel.le.s/Chercheur.e.s* [Projet de recherche Jeune Chercheur financé par la Sorbonne Nouvelle], 2018.
- MCCAFFERTY, S. G.** Gesture and the materialization of second language prosody. *International Review of Applied Linguistics*, n°44(2), pp. 197-209, 2006.
- MORGENSTERN, A.** Children's multimodal language development. Dans Fäcke, C. (ed), *Manual of Language Acquisition*, de Gruyter, Berlin-Boston pp. 123-142, 2014.
- NORRIS, S.** *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. Routledge, London, 2004.
- PANNETON COOPER, R., et ASLIN, R.** Preference for Infant-directed Speech in the First Month after Birth. *Child Development*, n°61, pp. 1584-1595, 1990.
- RIA, L., et LEBLANC, S.** Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir

- d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : Enjeux et processus. *Activités*, n°08(8-2), Article 2, 2011.
- SCHIEFFELIN, B. B., et OCHS, E.** *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge University Press, Cambridge NY, 1986.
- SHATZ, M.** Children's comprehension of their mothers' question-directives. *Journal of Child Language*, n°5(1), pp. 39-46, 1978.
- SNOW, C. E.** Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development*, n°43(2), pp. 549-565, 1972.
- SO, W. C., CHEN-HUI, C. S., et WEI-SHAN, J. L.** Mnemonic effect of iconic gesture and beat gesture in adults and children : Is meaning in gesture important for memory recall? *Language and Cognitive Processes*, n°27(5), pp. 665-681, 2012.
- STERN, D. N., SPIEKER, S., BARNETT, R. K., et MACKAIN, K.** The prosody of maternal speech : Infant age and context related changes. *Journal of Child Language*, n°10(1), pp. 1-15, 1983.
- TELLIER, M.** *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans*. Université Paris-Diderot - Paris VII, 2006.
- TELLIER, M.** Dire avec des gestes. Le Français dans le monde, recherche et application, n°44, pp. 40-50, 2008.
- TELLIER, M.** Former à l'étude de la gestuelle. Dans Vion, A., Giacomi, A. et Vargas, C. (eds), *La corporalité du langage : Multimodalité, discours et écriture. Hommage à Claire Maury-Rouan*, Presses Universitaires de Provence, Aix en Provence, pp. 73-85, 2012.
- TELLIER, M., et YERIAN, K.** Mettre du corps à l'ouvrage : Travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire. *Cahiers de l'APLIUT*, n°37(2), en ligne 2018.
- TRÉBERT, D., et DURAND, I.** L'analyse multimodale des interactions : une ressource pour la formation au tutorat en éducation de l'enfance. Dans Rivière, V. et Blanc, N. (eds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : Circulations entre recherche et formation*, ENS éditions, Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp. 173-198, 2019.
- VOISE, A.-M.** Corps – accords : Une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle. *Cahiers de l'Apliut*, n°37(2), en ligne, 2018. <https://doi.org/10.4000/apliut.6345>
- VYGOTSKY, L. S.** *Thought and language*. The M.I.T. Press, Cambridge MA, (1934) 1985.
- WERKER, J. F., et MCLEOD, P. J.** Infant preference for both male and female infant-directed talk : A developmental study of attentional and affective responsiveness. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, n°43(2), pp. 230-246, 1989.
- WERKER, J. F., PEGG, J. E., et MCLEOD, P. J.** A cross-language investigation of infant preference for infant-directed communication. *Infant Behavior and Development*, n°17(3), pp. 323-333, 1994.
- ZOGMAL, M., et DURAND, I.** De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : Contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, n°9(2), pp. 108-122, 2020.
- ZONDERVAN, J. E.** *Iconic or beat gestures? A study on the role of gesture in Second Language Acquisition (SLA)*, Radboud University, Nimègue, Pays-Bas, 2019.