



HAL
open science

La multimodalité au service de l'intercompréhension lors d'interactions exolingues en crèche bilingue

Christelle Dodane, Brahim Azaoui

► To cite this version:

Christelle Dodane, Brahim Azaoui. La multimodalité au service de l'intercompréhension lors d'interactions exolingues en crèche bilingue. PUG. La petite enfance au prisme du divers. Plurilinguisme et multimodalité de la crèche à l'école maternelle, pp.123-142, 2024. hal-04934051

HAL Id: hal-04934051

<https://hal.science/hal-04934051v1>

Submitted on 14 Feb 2025

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.

Version auteur

Dodane, C., & Azaoui, B. (2024). La multimodalité au service de l'intercompréhension lors d'interactions exolingues en micro-crèche bilingue. Dans B. Azaoui & F. Torterat (Éds.), *La petite enfance au prisme du divers. Plurilinguisme et multimodalité de la crèche à l'école maternelle* (p. 123-142). PUG.

La multimodalité au service de l'intercompréhension lors d'interactions exolingues en micro-crèche bilingue

Christelle Dodane¹ et Brahim Azaoui²

¹CLESTHIA, Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France

²LIRDEF, Université de Montpellier, Université Montpellier III, Montpellier, France

Résumé

L'analyse multimodale d'interactions exolingues entre une animatrice petite enfance hispanophone et des enfants francophones montre comment les stratégies déployées par la professionnelle permettent une intercompréhension, dans le respect de l'enfant et le souci de l'interaction. Une attention particulière accordée à l'utilisation des bébé-signes donne l'opportunité d'observer comment ce code sert de passerelle entre la L1 et la L2 utilisée par l'aide auxiliaire. Les interactions analysées portent des traces d'appropriation, observables dans les reprises lexicales et prosodiques.

L'étude soutient au final l'idée que l'utilisation d'une langue inconnue des enfants en crèche ne porterait pas préjudice au bien-être des enfants, ni à leur développement langagier. Elle serait en revanche susceptible de contribuer à une normalisation de la diversité linguistique. Mots clés : interaction exolingue, multimodalité, bébé-signes, crèche, plurilinguisme

Introduction

Un des enjeux des professionnels intervenant en crèche est de contribuer à l'épanouissement langagier et psycho-affectif des jeunes enfants. C'est dire la responsabilité des professionnelles¹ de la petite enfance, *a fortiori* dans des crèches qui visent à ouvrir les enfants accueillis à la diversité linguistique. C'est notamment le cas de la micro-crèche bilingue, contexte de notre étude, où l'une des langues utilisées dans les échanges avec les enfants leur est inconnue. Si la sensibilisation à l'altérité linguistique est un pari louable, inscrit dans le projet de la structure, la modalité de sa mise en œuvre soulève des questions liées à l'intercompréhension, nécessaire pour la réussite des interactions et des activités dans le respect du bien-être des enfants.

Le présent chapitre se donne pour objectif d'étudier les interactions exolingues entre une animatrice petite enfance hispanophone et des enfants francophones âgés entre 16 mois et 33 mois au moment des enregistrements vidéo. Quelles ressources langagières sont mobilisées par cette professionnelle pour répondre aux exigences de son métier tout en sensibilisant à une autre langue ? Dans notre esprit, le terme "langage" ne se limitera pas aux phénomènes verbaux. Il inclura toutes les réalisations multimodales qui concourent à divers degrés à la production et à la réception du sens, à savoir le discours verbal à proprement parler, les phénomènes vocaux, les productions corporelles (gestes, postures, proxémie, regard,

¹ La majorité des professionnels de la toute petite enfance étant de sexe féminin, nous utiliserons ce genre pour parler des personnes impliquées dans ce champ d'activité.

mimiques), les supports numériques (ordinateur, lecteur audiovidéo) ou iconographiques (affiches, textes, *etc.*).

Notre analyse multimodale de quatre heures d'interactions entre l'animatrice petite enfance et certains enfants montre comment l'intercompréhension est facilitée par diverses stratégies et ressources telles que les rituels d'interactions, la prosodie ou les gestes. Nous avons prêté une attention particulière à l'utilisation d'une forme spécifique de gestes, les bébé-signes². Cela offre l'opportunité d'observer comment ce code, en dépit des questions qu'il peut soulever sur le plan développemental, sert de passerelle entre la L1 et la L2 utilisée par l'animatrice. Nous nous poserons d'ailleurs la question de savoir ce que le bébé-signe apporte de plus aux ressources multimodales déjà présentes dans le langage naturel (prosodie et gestes co-verbaux). Par ailleurs, les résultats montrent également que certaines interactions analysées portent des traces d'appropriation, observables dans les reprises lexicales et prosodiques.

1. Interaction multimodale adulte-enfant

L'interaction constitue à n'en pas douter un paramètre fondamental du développement de l'enfant (Bruner, 1983 ; Vygotsky, 1985). Qu'elle se déroule en milieu naturel ou professionnel, c'est *dans* et *par* l'interaction que certains apprentissages ont lieu.

1.1 Rôle de l'interaction dans le développement langagier de l'enfant

Souvent les interactions adulte-enfants suivent certaines structures répétitives dans la forme et qui ont leur importance dans le développement de l'enfant. Bruner (1983, p.119) propose le terme de "format" qu'il considère comme un modèle d'interaction standardisé entre un adulte et un enfant dans lequel chacun a un rôle précis, qui à terme peut s'inverser. C'est un scénario qui se met en place par le jeu et permet de poser les fondements de la communication et de ses règles. Il intervient dans des situations de jeux ritualisées telles que le jeu de « Coucou » par exemple. Dans chacun de ces jeux, l'échange entre l'adulte et l'enfant est organisé et les rôles sont répartis, permettant ainsi à l'enfant, en lui présentant les règles d'alternance dans le temps, de comprendre les règles des tours de parole.

Bruner distingue quatre types de formats : l'attention conjointe, l'action conjointe, les interactions sociales et le jeu de fiction.

Au sein de ces différents formats et des interactions en général, les parents s'adressent à leurs enfants en adoptant un registre particulier que l'on appelle « mamanais » (*motherese* en anglais) ou « Langage Adressé à l'Enfant » (désormais LAE). Les spécificités du LAE ont largement été décrites dans la littérature. Ainsi, cette modalité de langue est extrêmement simplifiée au niveau de la syntaxe, du sens et du répertoire phonologique et se caractérise par une très grande musicalité (Papousek et Papousek, 1981 ; Fernald, 1989), avec des paramètres prosodiques fortement exagérés. Ces adaptations vocales se font de manière naturelle et spontanée et les bébés préfèrent d'ailleurs ce type de registre jusqu'à l'âge de 19 mois, ce qui n'est pas le cas chez les adultes (Kelmer-Nelson et al., 1989). Ces modifications ne concernent pas seulement le niveau vocal, mais aussi les gestes et les mouvements dirigés à l'enfant, qui sont différents de ceux dirigés à l'adulte. Ainsi, on relève une modification des mouvements (*motionese*) réalisées par les mères lorsqu'elles manipulent des objets quand ces actions sont dirigées à l'enfant par rapport à l'adulte (Brand et al., 2002). Le même

² Ce terme est parfois en concurrence avec la formule « langage des signes pour (ou avec) bébé ». La confusion que cette terminologie peut créer avec la « langue des signes », dont elle s'inspire majoritairement, nous amène aujourd'hui à préférer « bébé-signes ».

phénomène a été observé pour les gestes adressés à l'enfant (*gesturese* : Bekken, 1989 ; Iverson et al., 1999), ce qui pourrait provenir de la simplification du contenu sémantique du LAE évoquée plus haut.

1.2 Gestes co-verbaux et bébé-signes dans l'interaction adulte-enfant

Par ailleurs, il a été observé que les mères ont tendance à utiliser moins de gestes avec les enfants qu'avec les adultes (Bekken, 1989) et davantage de gestes déictiques que de gestes emphatiques ou iconiques lorsqu'elles s'adressent à leur enfant (Iverson et al., 1999 ; Shatz, 1982). La gestualité adressée à l'enfant (désormais GAE) se caractérise par une diminution du nombre de gestes emphatiques, typiquement utilisés dans les interactions entre adultes et un plus grand nombre de gestes significativement liés au contexte. Enfin, le GAE s'accompagne généralement d'énoncés verbaux (par exemple, l'énoncé « *Regarde le chat* » réalisé avec un geste de pointage simultané en direction du chat). Ainsi, O'Neill et al. (2005) ont montré chez douze mères anglaises s'adressant à leur bébé de 20 mois en parole spontanée et dans une tâche de comptage qu'elles employaient principalement des gestes déictiques concrets (pointages) pour désambiguïser et souligner les énoncés verbaux. Ces adaptations gestuelles sont similaires à celles qui ont été observées dans d'autres recherches réalisées avec des mères italiennes (Iverson et al., 1999) et américaines (Bekken, 1989), ce qui apporte des arguments en faveur de comportements universels. Le GAE n'est pas redondant par rapport au LAE, mais les deux sont utilisés par les mères pour soutenir leurs actes de communication avec leurs enfants.

La question des gestes est quelque peu complexifiée par la spécificité du contexte de notre étude qui peut être qualifié de bilingue dans le sens où deux langues principales sont en usage selon le profil des professionnelles. Cette répartition n'est toutefois ni figée, ni totalement hermétique puisque selon les besoins et désirs de l'enfant, les salariées francophones sont autorisées/s'autorisent à utiliser l'espagnol, pour lire une histoire par exemple, ce qui favorise la circulation des langues (Azaoui, 2023).

Si, comme nous l'avons vu, les phénomènes multimodaux sont impliqués dans le développement langagier de l'enfant, depuis un certain nombre d'années, un type de geste en particulier est promu dans les crèches ou en famille : les bébé-signes. Nous les définirons comme des gestes co-verbaux à forte conventionalité et partagée au sein d'une même communauté de pratique.

En France, les bébé-signes n'ont pas encore réellement fait l'objet de travaux scientifiques permettant d'attester de leur intérêt ou efficacité. Pourtant nombre de formations en ligne ou de livres grand public encouragent les parents à signer avec bébé. Quelques rares recherches scientifiques sur le sujet existent. Pizer (2004) a montré dans son étude avec des enfants âgés de 15-21 mois l'incidence des bébé-signes sur la socialisation langagière. L'utilisation de ce code supposé plus simple pour l'enfant faciliterait l'interaction, influencerait sur l'apprentissage des normes interactionnelles et de la fonction pragmatique du langage. Les auteurs soulignent l'intérêt de ce code pour préparer l'enfant à la communication orale « ordinaire ». Parmi les ouvrages de vulgarisation dans le domaine se trouve celui des chercheuses américaines Acredolo et Goodwyn (2009) dans lequel les auteures promeuvent l'utilisation des bébé-signes qui permettraient, selon elles, de se rendre compte de l'intelligence de leur enfant ou de réduire ses frustrations et colères. Les travaux dans le domaine soulignent l'importance des

gestes dans le développement langagier, notamment les gestes symboliques³ durant la toute petite enfance (Vallotton, 2011 ; Iverson et al., 2008). Dans leur étude de 2000, Goodwyn, Acredolo et Brown concluent en établissant une corrélation entre le fait d'encourager son bébé à produire des gestes symboliques et le développement langagier.

Il est toutefois important de souligner que Pizer (2004) affirme que l'usage des bébé-signes n'augmente pas la quantité d'information transmise. De leur côté, Fitzpatrick et al. (2014) ou Kirk et al. (2013) ont récemment remis en cause cette conclusion du fait de biais méthodologiques invalidant, selon eux, les résultats. La recherche menée par Kirk et al. (2013) implique le suivi de 40 bébés sur une période de 12 mois (de leur 8 mois à leur 20 mois). Leur étude montre que le développement langagier des enfants qui ont suivi une « formation » aux gestes n'est pas significativement différent de celui des enfants du groupe témoin. L'utilisation de gestes symboliques (ou bébé-signes) n'a pas favorisé l'acquisition des mots liés aux gestes en question.

Une récente étude confirme ces résultats (Zammit & Atkinson, 2016). Certes, les mères qui utilisent les bébé-signes avec leurs enfants considèrent davantage ces derniers comme des individus à part entière, dotés d'un esprit (« mind-mindedness »). En revanche, aucune différence significative n'a été observée en termes d'impact sur le développement du lexique (en réception ou production).

En définitive, peu importe le contexte, le bébé se trouve placé dans un environnement privilégié dans lequel les différentes modalités et les formats d'interaction convergent pour faciliter son acquisition de la communication et de sa/ses langue/s. En exagérant les informations pertinentes en LAE et en GAE, les parents augmentent l'accessibilité de ces indices (qui sont présents dans le langage de l'adulte, mais de façon moins saillante). L'utilisation simultanée d'autres modalités, notamment le niveau vocal, les gestes, mais aussi le toucher, les expressions faciales et le contact visuel interagissent pour rendre les informations disponibles hautement redondantes. En particulier, l'attention conjointe (Bruner, 1975 ; Tomasello, 1988) permet de focaliser l'attention de l'enfant sur les composantes linguistiques et contextuelles pertinentes. Cela suggère que l'acquisition du langage pourrait être considérée comme un processus d'apprentissage qui se déroule dans un contexte d'interaction extrêmement riche et redondant. C'est pour cette raison que nous rassemblerons dans nos analyses le LAE et le GAE dans une perspective résolument multimodale, dont on ne peut plus faire l'abstraction aujourd'hui. Nous parlerons donc dorénavant de LMAE (Langage Multimodal Adressé à l'Enfant).

1.3 Spécificité des interactions et activités en contexte en crèche

Le secteur de l'éducation des jeunes enfants n'échappe pas à ces adaptations qui soulignent la « part langagière du travail » (Boutet, dans Filliettaz, 2012, p.16). Comme toute interaction dyadique adulte-enfant, celles qui se déroulent dans les établissements pour jeunes enfants ont une importance capitale dans le développement langagier et la socialisation du jeune enfant (OCDE, 2015).

Si l'on compare les interactions du jeune enfant dans le cercle familial et les structures d'accueil, il apparaît que ces structures offrent à l'enfant une « palette relationnelle » (Giampino, 2016, p. 50) plus large du fait de la diversité des personnes : les modèles et les

³ Vallotton (2011) ou Goodwyn, Acredolo et Brown (2000) définissent les gestes symboliques comme ceux que l'on produit pour représenter un objet absent ou une action. Les enfants sont capables d'en produire dès l'âge de 12 mois (Bates et al., dans Goodwyn et al., 2000).

façons d'être à l'autre se trouvent démultipliés et *a priori* diversifiés. L'enfant y est nécessairement confronté à une hétérogénéité des codes d'interaction potentiellement plus vastes que ceux appris à la maison du fait de la singularité de chaque professionnel et enfant, malgré la persistance d'invariants dans la structure des échanges par exemple (Sacks et al., 1974).

L'importance de cette dimension collective est soulignée par Miehakanda (2012) qui, dans son travail comparatif des interactions adultes-enfants dans une crèche et en maternelle, déclare que l'interaction en crèche est orientée vers la présentation d'un référent social et langagier à construire collectivement. Giraudeau et Florin (2012) comparent quant à elles les interactions de tutelle ayant lieu entre des adultes et des enfants de 30 mois dans quatre contextes différents : assistantes maternelles, mères, éducatrices jeunes enfants et enseignantes de maternelle, indiquent que, contrairement aux mères :

Les éducatrices de crèche laissent une place importante à l'enfant : elles partagent équitablement les responsabilités de la réalisation. La moitié de leurs interventions est de l'ordre du métacognitif (explication, analyse de la tâche). Elles présentent une grande régularité dans leur participation en intervenant modérément quels que soient la tâche, l'enfant et les difficultés qui apparaissent.

Pour mieux appréhender les spécificités du mode de garde sur le développement langagier, Marcos et al. (2000) ont comparé 62 enfants français âgés de 2 ans gardés soit en crèche, par une assistante maternelle ou par leur mère. Les résultats montrent que l'accueil extra-familial favorise le développement du langage et notamment le vocabulaire et la syntaxe. En effet, les enfants gardés hors de leur milieu familial ont non seulement l'occasion d'entendre une plus grande quantité de langage, mais ils sont également exposés à une plus grande variété de modèles linguistiques et davantage de diversité conversationnelle. Cependant, une étude menée aux Etats-Unis sur 183 enfants âgés de 18 mois montre que cette variété est conditionnée par le nombre d'enfants par adultes et par le niveau de formation du personnel (Melhuish et al., 1990). De leur côté, Burchinal et al. (2000) ont étudié longitudinalement un autre groupe de 89 enfants afro-américains âgés de 6 à 36 mois aux Etats-Unis et ont relevé que la qualité de l'accompagnement des enfants en crèche est corrélée avec des mesures de développement cognitif, langagier et des compétences communicatives plus élevées. Ainsi, la qualité des interactions est sensible à plusieurs facteurs, parmi lesquels les qualifications des éducateurs, le ratio adulte-enfants et le type d'activité (Degotardi, 2010). Dans l'étude de Burchinal et al. (op.cit.), les enfants appartenant à des classes prenant en compte ces critères tendent à avoir de meilleures compétences langagières, cognitives et réceptives. Ces résultats montrent qu'il est donc très important d'améliorer la qualité de l'accueil extrascolaire des enfants, notamment ceux provenant de milieux socio-économiquement plus vulnérables. Le type d'activité agit aussi sur les apprentissages. Dans une autre étude, Filliettaz (2012) montre à partir d'un exemple d'activité de coloriage comment les interactions langagières constituent un outil de travail clé de l'éducateur, notamment en ce qu'elles permettent d'accomplir et de faire progresser des activités, d'aménager et de configurer les contextes locaux dans lesquels elles prennent place, de négocier les relations interpersonnelles, et enfin d'engager des processus d'apprentissage, de développement et de formation (p.25).

Même si la commensalité constitue un temps moins stimulant que celui du jeu (Degodarti, 2010), elle présente un intérêt selon la façon dont le repas est géré. Degodarti et al. (2016) affirment qu'il existe une différence selon que l'éducateur est assis ou si, à l'inverse, il circule durant le repas. Ceux qui restent assis sont davantage impliqués dans des échanges avec les enfants de type interactions sociales ordinaires. Ces auteurs australiens affirment que le fait

d'être assis amène à consacrer plus d'attention à l'enfant, ce qui, par ricochet, offre davantage d'opportunités pour plus d'interactions ainsi qu'un éventail plus large de genre de discours (p.60).

Le travail d'Alcock (2007) montre par ailleurs que ce rituel des crèches n'est pas appréhendé de la même manière selon que l'on se situe du point de vue de l'enfant et du professionnel adulte. Ainsi, il correspond, pour les enfants, à un moment de vie et de jeu avec les autres enfants. À l'inverse, pour les adultes cela constitue une routine de la journée durant laquelle ils appliquent certaines règles, là où les enfants vont parfois les recréer (p.290).

2. Méthodologie

Les éléments précédents soulignent le caractère central à la fois des interactions dans le développement et de la multimodalité dans la construction de la relation interpersonnelle et dans l'acquisition du langage.

Toutefois, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur l'analyse des interactions exolingues ayant lieu entre une adulte locutrice d'une langue inconnue pour des enfants dont elle a pourtant la responsabilité professionnelle. Ce chapitre poursuit l'étude des ressources que mobilise cette animatrice petite enfance espagnole dans ses échanges avec des enfants de la crèche (Azaoui & Dodane, 2022 ; Azaoui, 2023).

2.1 Contexte

Le projet de recherche s'est effectué en collaboration avec une micro-crèche bilingue de la région montpelliéraine. Cet établissement, situé dans une commune favorisée près de Montpellier, met en place depuis son ouverture en 2015 une politique favorable à la découverte des langues. Au moment de la recherche, deux salariées, dont une vacataire en remplacement durant un congé parental, avaient été recrutées sur la base de compétences linguistiques en espagnol et en mandarin. Toutes deux étaient par ailleurs diplômées de la petite enfance.

L'usage des bébé-signes a été introduit par une ancienne salariée « qui avait fait une longue formation langue des signes française et qui l'utilisait avec les enfants pour accompagner sa parole » (échange avec la directrice). Parce que la direction observait un intérêt pour la communication, il a été proposé aux salariés de suivre une formation aux bébé-signes au sujet desquels la nouvelle équipe « ne savai[t] pas grand-chose ».

2.2 Corpus, participants et outils d'analyse

Le corpus considéré pour cette étude est constitué de captations filmiques d'interactions entre Raquel, l'assistante hispanophone et les enfants dont elle a la charge. Notre analyse portera sur ces vidéos représentant au total un peu plus de 4 heures d'enregistrements de moments de repas et d'activités.

Raquel, l'assistante de la petite enfance hispanophone⁴, était alors âgée de 30 ans et possédait un CAP Petite enfance ainsi qu'un diplôme universitaire en Psychologie et petite enfance obtenu en Espagne mais non reconnu en France. Ses deux ans de pratique dans le domaine n'incluaient à l'époque aucune expérience en tant que puéricultrice en langue espagnole en France, ni en Espagne.

⁴ En plus du castillan, Raquel parle le valencien, dialecte catalan de la région de Valence, et le français.

Aucun des enfants participant aux interactions filmées durant quatre demi-journées entre novembre et décembre 2020 n'a de lien avec la langue espagnole. Ceux sur lesquels portera l'analyse présentée dans cette contribution étaient âgés de 16 à 33 mois au moment de la recherche.

La démarche analytique retenue s'inscrit dans une approche multimodale des interactions qui vise à prendre en compte de toutes les productions linguistiques et non linguistiques contribuant à l'intelligibilité des échanges. Ainsi, prosodie, gestes (co-verbaux et bébé-signes) et production verbale seront considérés dans l'étude. Un travail de transcription et d'annotation préalable a été réalisé à l'aide de deux logiciels d'annotation : PRAAT (Boersma & Weenink, 2022) pour le niveau sonore et ELAN (Sloetjes & Wittenburg, 2008) pour la multimodalité, a été nécessaire pour l'étude de certains phénomènes prosodiques et gestuels.

3. Résultats

L'analyse du corpus vidéo révèle que les interactions exolingues durant lesquelles la professionnelle espagnole intervient essentiellement dans sa langue 1 se déroulent sans encombre pour différentes raisons que nous présenterons ci-après. Dans un second temps, nous verrons que l'analyse met au jour de potentielles traces d'appropriation linguistique de la part des enfants.

3.1 Les scénarios d'interaction et les ressources non verbales comme facilitateurs d'intercompréhension

3.1.1 L'importance des rituels dans la réussite de l'interaction exolingue

Comme nous l'avons vu plus haut, la question de l'intégration de « formats » d'interaction dès la prime enfance a été exposée par Bruner (1983). L'auteur signale ainsi la progressive conventionnalisation de l'échange et la manière dont l'enfant intègre peu à peu ses propres variantes à l'activité en cours. Nous nous intéresserons ici au troisième format, à savoir un type de scénario interactionnel particulier.

Dans notre corpus, il apparaît que la professionnelle hispanophone met en place une structure ritualisant le temps du repas : 1) elle s'adresse individuellement aux enfants concernés par le repas pour les rassembler ; 2) elle les amène à se laver les mains ; 3) elle leur indique les ustensiles nécessaires au repas : « *babero, cuchara, tenedor*⁵ ». Cela se déroule dans trois espaces différents. Dans le coin activité, elle rassemble progressivement les enfants concernés, puis les conduit au lavabo, dans une pièce ouverte qui se situe sur le chemin du coin repas. Une fois les mains lavées, les enfants se dirigent vers la barrière de protection séparant les espaces jeux/repas. A ce moment, elle indique aux enfants de se saisir des objets. Soit elle remet l'objet en question et prononce le mot associé. Soit, si c'est l'enfant qui s'en saisit seul, elle étaye son indication verbale par un geste de pointage vers l'étage du meuble où se situe l'objet. L'intégration de cette structure se vérifie à la sortie du repas : les enfants savent qu'ils vont se saisir du gant pour s'essuyer, savent où ils doivent poser les bavoirs et les cuillères. Un des enfants commence à retirer son bavoir : « voilà, *babero te lo quitas*⁶ » pour se diriger ensuite vers la bassine contenant les gants à utiliser pour s'essuyer le visage : « voilà, *un guante, solo uno*⁷ ».

⁵ « Bavoir, cuillère, couteau » (toutes les traductions sont les nôtres).

⁶ « Voilà, tu peux retirer le bavoir ».

⁷ « Voilà, un gant. Seulement un ».

Le fait que toutes ces étapes se réalisent en espagnol ne pose visiblement aucun problème pour au moins trois raisons : (1) tous ces rituels sont effectués également par les autres professionnelles, francophones, ce qui favorise leur appropriation. (2) l'existence de formats établis et sécurisants instituant un cadre dans lequel évoluer en toute assurance ; (3) la réalisation de ces procédures est fondamentalement inscrite dans une action située et multimodale, en contexte plurisémiotique. Les gestes et le discours de la professionnelle s'inscrivent dans un lieu signalant une finalité précise, clairement identifiée par les lieux (les enfants et l'adulte s'orientent vers le coin repas et franchissent la barrière séparant le coin jeu du coin repas) et des objets qui permettent aux enfants de se repérer sans que la langue espagnole ne constitue un obstacle. Tous ces indices progressivement établis et appropriés constituent des balises qui délimitent un temps (celui du repas), une activité (manger) et un espace (le coin repas) et réactivent des automatismes développés progressivement. Aussi, le repérage de ces indices et l'activation de rituels facilitent l'utilisation d'une langue inconnue et la construction conjointe de l'activité repas.

3.1.2 Le bébé-signe, un nouvel élément passerelle

Une autre forme de repère stable et récurrent facilite l'intercompréhension dans les échanges exolingues. Il s'agit des bébé-signes, produits de manière identique quelle que soit la langue utilisée. Dans l'exemple suivant (Fig. 1), Raquel est en interaction avec Cléo (16 mois). C'est l'heure du repas et elle s'adresse à lui pour savoir s'il souhaite venir manger. Pour cela, elle lui pose la question une fois en français « Tu veux manger ? » (Fig. 1a), puis en espagnol « ¿Quieres comer ? » (Fig. 1b). Sur ces énoncés, elle produit le bébé-signe « manger » (les doigts sont joints et la main effectue un mouvement vers la bouche).

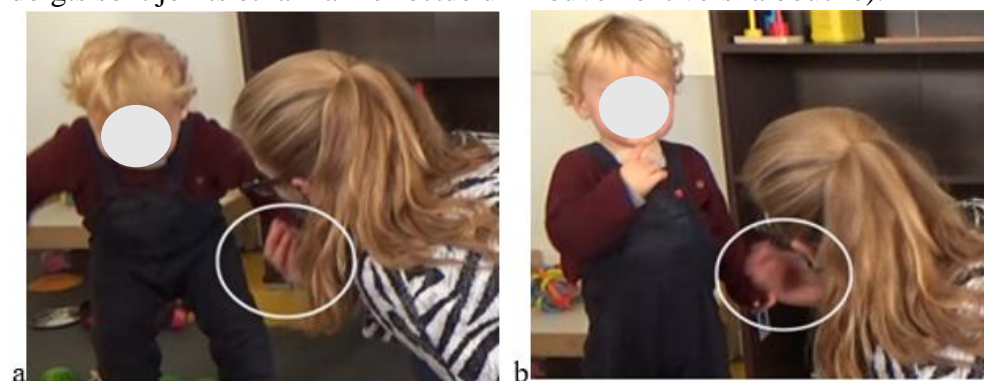


Figure 1 : « Tu veux manger ? » (19min03) / « ¿Quieres merendar? » (19min05).

Cet exemple parmi d'autres témoigne du rôle que les bébé-signes peuvent jouer dans la compréhension des interventions de Raquel en espagnol. Si le mot produit est inconnu des enfants, le signe, lui, constitue un élément passerelle d'une langue à l'autre sur lequel les enfants peuvent se raccrocher pour faire sens à partir du discours de la professionnelle. Cela étant dit, il convient de souligner que l'usage de bébé-signes français/francophones dans un discours en espagnol peut interroger car les bébé-signes ne sont pas nécessairement similaires selon les langues parlées. Ainsi, en espagnol, pour exprimer "encore", le geste possible est le suivant (Fig.2⁸) :

⁸ Source : <https://www.babysitio.com/bebe/lenguaje-senas-bebe>.



Figure 2: bébé-signe espagnol pour « encore ».

En français, même si l'on retrouve certains éléments en commun (usage du bout des doigts et l'action de tapoter), il sera produit différemment (Fig. 3⁹) :

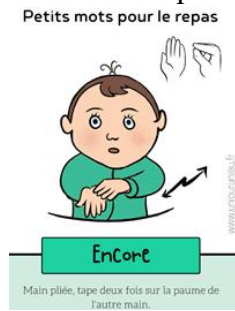
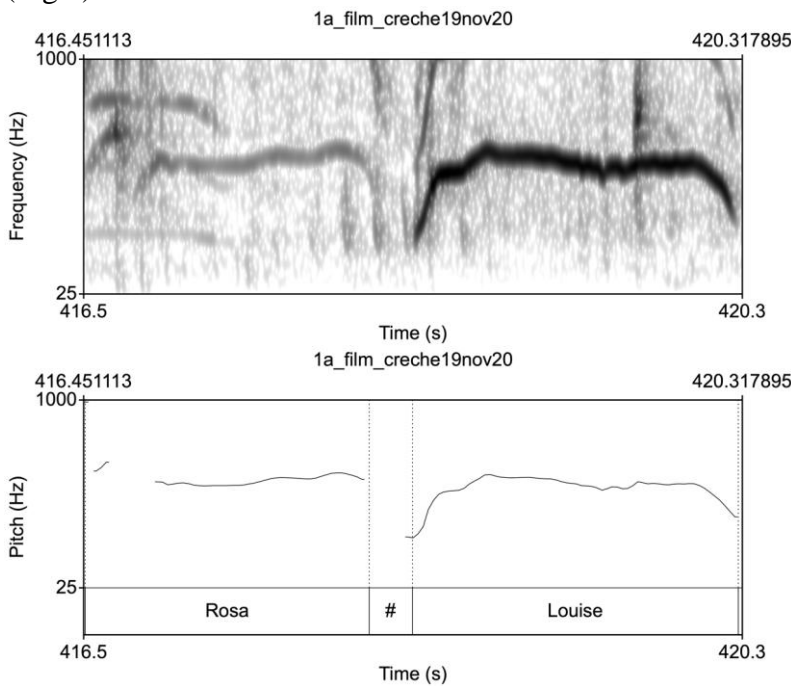


Figure 3: bébé-signe français pour « encore ».

3.1.3 Les gestes et la prosodie, des ressources facilitant l'intercompréhension

L'extrait suivant s'inscrit dans une séquence où Raquel est en interaction avec une petite fille prénommée Lola, âgée de 26 mois. Celle-ci vient d'appeler Raquel qui se trouve loin d'elle et qui lui répond en disant « Lola » avec la même intonation que celle utilisée par la petite fille (Fig.4).



⁹ Source : www.unjourunjeu.fr.

Figure 4 : évolution de la fréquence fondamentale d'une interaction entre Raquel et Lola¹⁰.

Raquel s'agenouille auprès d'elle et lui demande en espagnol ce qu'elle veut, puis lui explique qu'elles sont en train d'être filmées. La suite de la conversation s'établit de façon très fluide entre Raquel et Lola grâce notamment à l'intonation et à la gestualité (gestes co-verbaux et bébé-signes) qui assurent l'intercompréhension entre ces deux interlocutrices qui s'expriment dans une langue différente.

Par la suite, Lola dit « manger ». Raquel lui répond « *nos grava*¹¹ » avec une intonation descendante, pour lui signifier qu'elles sont en train de faire quelque-chose d'autre et probablement pour détourner son attention de sa volonté de manger. Lola insiste, cette fois-ci sous la forme d'une question « va manger ? » avec une intonation montante. De nouveau, Raquel répète ce qu'elle dit avec la même intonation mais avec un intervalle plus grand : 17 demi-tons, alors que Lola avait utilisé un intervalle de 11 demi-tons (Fig. 5), en espagnol cette fois : « *¿a comer*¹² ? » en produisant de façon simultanée le bébé-signe indiquant « manger ».

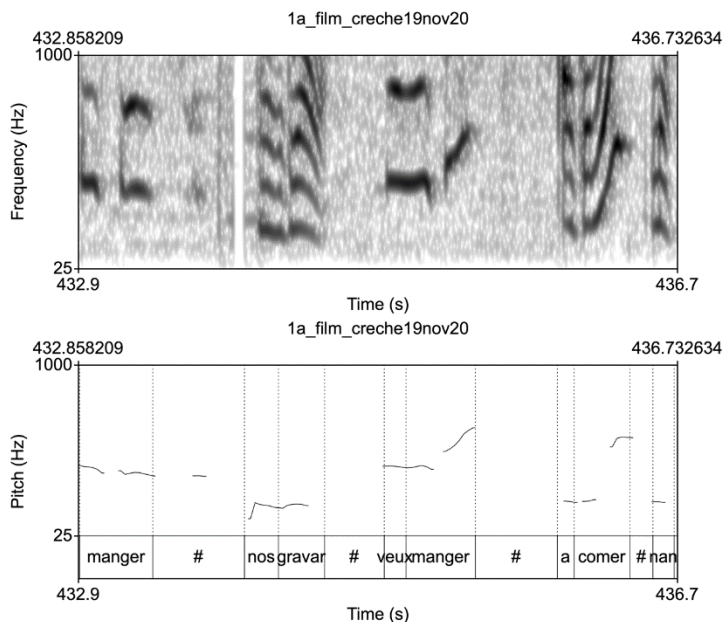


Figure 4: évolution de la fréquence fondamentale d'une production¹³.

Cette séquence est très intéressante en ce qui concerne l'utilisation de la prosodie et l'enchaînement des questions-réponses entre les deux interlocutrices. Raquel imite le contour

¹⁰ La partie supérieure montre la représentation spectrographique à bandes étroites de l'énoncé « Rosa » # « Louise » et, dans la partie inférieure, l'extraction automatique de la fréquence fondamentale avec le logiciel Praat. La représentation supérieure nous montre le bas du spectre (sur un axe vertical allant de 25 à 1000 hertz, l'axe horizontal représentant la durée) et nous permet de visualiser l'évolution de la première harmonique (la fréquence fondamentale) en fonction du temps à partir du spectrogramme.

¹¹ « Il nous enregistre ».

¹² On va manger ?

¹³ Il s'agit de l'extraction automatique faite par le logiciel Praat de la fréquence fondamentale (avec les mêmes axes que dans la première représentation). La représentation spectrale (en haut) est plus robuste que l'extraction automatique (en bas), c'est pour cette raison que nous doublons la représentation de la fréquence fondamentale dans ces deux représentations, car les voix d'enfants sont difficiles à évaluer au niveau acoustique.

d'intonation utilisé par Lola, tout en lui donnant la traduction en espagnol de ce qu'elle vient de dire, le contour d'intonation assurant la continuité entre les deux énoncés, probablement pour que la petite fille comprenne qu'il s'agit de l'équivalent en espagnol. Pour renforcer l'intercompréhension, elle accompagne sa production vocale du bébé-signe signifiant « manger ». Elle est donc extrêmement redondante grâce à la prosodie et au geste et la suite de la séquence va dans le même sens. Elle enchaîne en répondant *no* avec une intonation descendante indiquant la modalité déclarative et en l'accompagnant avec un geste de négation réalisé avec l'index de la main droite. Là-aussi, la prosodie et le geste assurent l'intercompréhension (d'autant plus que la forme linguistique « *no* » est très proche en français et en espagnol ce qui la rend transparente pour l'enfant). Mais malgré l'affirmation de Raquel, Lola insiste avec un autre énoncé produit avec une intonation descendante exprimant aussi une modalité déclarative (« *yyy manger le dessert* »), accompagnée d'un bref geste d'approbation de la tête, ce qui pousse Raquel à réitérer son refus de façon plus emphatique en disant « ¡ah no ! » tout en levant les mains au ciel, puis en enchaînant avec *después* et le geste qui signifie « après » (Fig. 6).



Figure 6: Raquel produisant le geste iconique pour exprimer « après ».

L'utilisation combinée de la prosodie et de la gestualité fournit donc des ressources puissantes qui aident l'enfant à comprendre l'espagnol de Raquel en contexte, même si Lola n'a pas accès au sens de certains mots ou de certaines constructions. C'est pour cette raison que les échanges entre elles sont aussi fluides que si elles parlaient la même langue. La question se pose ici de ce qu'apportent en plus le bébé-signe utilisé pour signifier *comer* dans l'intercompréhension entre l'adulte et l'enfant alloglotte, alors que la prosodie et les gestes co-verbaux sont déjà présents pour jouer ce rôle de façon spontanée et naturelle (comme en LMAE).

3.2 Les reprises lexicales, traces d'une possible appropriation

Nos observations nous amènent à relever des indices linguistiques dans les interventions des enfants qui seraient autant de traces de potentielles acquisitions en langue espagnole. Cela impliquerait que l'interaction exolingue en crèche non seulement ne gêne pas le déroulé des activités et la sécurité psycho-affective des enfants (Azaoui & Dodane, 2022), mais entraîne progressivement des appropriations en L2 par les enfants. Même si nous ne retrouvons pas dans nos corpus, de la part de l'animatrice petite enfance, de focalisation sur le code à proprement parler, ces résultats sont à mettre en perspective avec le SLASS (*Second language acquisition support system* : Krafft & Dausendchön-Gay, 1994, p. 132), que les auteurs caractérisent comme « l'ensemble des méthodes interactives qui, dans les interactions exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique » (ibid.). Plus globalement, cela souligne l'importance de la communication dans l'appropriation linguistique (Vasseur, 2005).

3.2.1 Reprise lexicale - Répétition immédiate d'un mot espagnol et reproduction de l'accentuation

Nous relevons à plusieurs reprises des traces d'appropriation de l'espagnol de la part des enfants, dans un premier temps, lorsqu'ils essaient de répéter un mot à la suite de Raquel. Nous en avons un exemple au moment où Raquel est en train de lire un livre à un groupe de cinq enfants assis autour d'elle sur un matelas posé sur le sol. À un moment donné, elle dit : « *Así, de repente, está muy contento. Sonríe y no sabemos que pasa. En el fondo, está contento*¹⁴ ».

Juste après avoir dit *contento* pour la deuxième fois, Élise (27 mois), l'une des enfants installées autour de Raquel, répète « *conte(n)to* » à son tour. Raquel ne le relève pas et continue la lecture de son histoire. La production d'Élise est très proche de celle de Raquel avec une prééminence syllabique sur la deuxième syllabe comme dans la production initiale et un contour d'intonation identique. La répétition du mot et la reproduction correcte de l'accent et de l'intonation nous semblent constituer ici des traces de l'appropriation en cours de l'espagnol par cet enfant.

3.2.2 Reprise lexicale - Répétition immédiate et différée d'un mot espagnol

Dans la séquence suivante, Raquel est en train de laver les mains de Cléo avant d'aller lui donner à manger. Elle lui dit alors : « *ven, aquí # aquí # secamos las manos*¹⁵ » et Cléo répète deux fois à la suite le mot « *aquí* ». Raquel reprend le mot « *aquí* » et félicite Cléo en utilisant le français : « *aquí # voilà # bravo # aquí* » puis lui présente la serviette pour lui sécher les mains : « *es la toalla para secar las manos*¹⁶ ». Cléo se dirige ensuite en courant vers la caméra tout en pointant Brahim qui est en train de le filmer et en disant à nouveau « *aquí # aquí* » (Fig. 7). Raquel se met à rire et dit à Brahim : « il répète *aquí* ». Contrairement à l'exemple précédent, Raquel souligne en français la réussite de Cléo (« *voilà # bravo* »). Ici aussi, on peut relever que l'accentuation très marquée de Raquel sur la deuxième syllabe est correctement reproduite par Cléo, même en situation de répétition différée.



Figure 7: Cléo court vers Brahim en lui disant « *aquí* » tout en pointant dans sa direction.

Un peu plus tard dans la même vidéo, Raquel va donner à manger à trois enfants, Cléo, Christophe (23 mois) et Noël (18 mois) qui sont assis autour d'une petite table. Cléo tend son verre vide à Raquel en disant une première fois « *lo lo* » (Fig.8).

¹⁴ « Alors, soudain, il est très content. Il sourit et on ne sait pas pourquoi. Au fond, il est content ».

¹⁵ « Viens ici. Ici. On sèche les mains ».

¹⁶ « C'est la serviette pour s'essuyer les mains ».



Figure 8: Cléo réclame de l'eau à Raquel en lui tendant son verre vide et en disant [lo lo].

Comme Raquel ne répond pas, il commence à jouer avec son verre, puis au bout de quelques secondes dit à nouveau « *lo lo* » cinq fois de suite en tendant à nouveau son verre à Raquel, jusqu'à ce que celle-ci comprenne et réponde : « ¿*agua? ¿me pides agua*¹⁷ ? ». Cléo reprend à sa suite *agua* en remplaçant cette fois la consonne liquide apico-alvéolaire [l] par l'approximante palato-alvéolaire [w] en prononçant [awa]¹⁸. Raquel répète alors la production de Cléo, qui la reprend à sa suite. Il regarde ensuite en direction de la caméra (et de Brahim) et répète à nouveau [awa], repris immédiatement après par Raquel, puis répété à nouveau par Cléo.

Cet extrait de production-reprise est également intéressant par rapport à la question des traces d'appropriation car, dans un premier temps, Cléo produit spontanément [ala] à plusieurs reprises pour réclamer de l'eau à Raquel. Il a donc mémorisé le sens de ce mot, le contexte dans lequel l'employer, mais il a des difficultés à restituer la consonne fricative vélaire voisée [ɣ] de *agua* qu'il remplace par la consonne liquide apico-alvéolaire [l]. Une fois que Raquel a produit la forme cible du mot *agua*, Cléo tente de se corriger mais comme la consonne médiane de l'espagnol est trop complexe pour lui, il la remplace par un son qu'il maîtrise mieux, l'approximante labio-vélaire voisée [w]. Il procède à ce que l'on appelle en phonologie une substitution. Tout cela révèle qu'il a intégré le mot *agua* et qu'il est en train de travailler sa forme sonore, ce qui montre qu'il est en plein processus d'appropriation. Un peu plus loin, Christophe produit de façon spontanée, après que Raquel s'est adressée à lui en espagnol, un mot qui n'a pas de sens en français, ni en espagnol d'ailleurs, mais qui est accentué comme en espagnol [la ma'tema] avec l'accent sur la deuxième syllabe (alors qu'en français, l'accent est placé en position finale). Il est très intéressant de noter la présence de ce type de production chez les enfants, qui ne correspondent pas à des mots cibles comme dans les exemples précédents *aquí* et *agua*, mais à des formes dont la prosodie se rapproche de celle de l'espagnol. Là-aussi, on peut dire que l'enfant est en pleine appropriation du système phonologique et accentuel de la langue à laquelle il est exposé.

Conclusion

L'étude soutient l'idée que l'utilisation d'une langue inconnue des enfants en crèche ne porterait pas préjudice au bien-être des enfants, ni à leur développement langagier. Son usage naturel (ie., non orienté vers un apprentissage) est en revanche susceptible de contribuer à une normalisation de la diversité linguistique auprès des enfants et des parents.

¹⁷ « De l'eau ? Tu me demandes de l'eau ? ».

¹⁸ À noter que la transcription phonétique du mot « *agua* » fait apparaître la consonne fricative vélaire voisée [ɣ]. La lettre « g » ne correspond donc pas au son [g], que l'on retrouve uniquement en début de mot en espagnol.

Nous avons par ailleurs vu que l'animatrice petite enfance, pourtant novice dans l'utilisation de sa langue maternelle avec des enfants non hispanophone, s'ingénie à mobiliser une panoplie de ressources vocales, gestuelles et discursives pour faciliter l'intercompréhension. L'interaction repose ainsi sur une interprétation de l'activité construite conjointement (Vasseur, 2005) avec les enfants qui parviennent à s'appuyer sur le discours produit et à reprendre une prosodie spécifique et du lexique pour satisfaire leurs besoins. Nous avons postulé que ces reprises étaient autant de traces d'une acquisition potentielle d'éléments de la langue espagnole.

Tout au long de ce chapitre, il apparaît que la diversité de ressources sémiotiques souligne le caractère foncièrement multimodal des interactions exolingues entre enfants et adultes et rappelle la nécessité de les appréhender et décrire en tant que telles.

Références

- Acredolo, L. et Goodwyn, S. (2009). *Baby signs. How to talk with your baby before your baby can talk?* Mc Graw Hill.
- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early years: an international research journal*, 27(3), 281-293.
- Azaoui, B. (2023, à paraître). Ouvrir à la diversité linguistique en micro-crèche. Obstacles et enjeux pour les professionnels et les familles. *Revue [petite] enfance*, n°141.
- Azaoui, B. et Dodane, Ch. (2022). Alternance codique, langage des signes pour bébé et gestes en micro-crèche bilingue. *Lirdef*, (actes n°1). 10.34745/numerev_1794.
- Bekken, K. (1989). *Is there motherese in gesture?* Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, Chicago.
- Boersma, P. et Weenink, D. (2022). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.2.23, retrieved 8 October 2022 from <http://www.praat.org/>
- Brand, R., Baldwin, D.A. & Ashburn, L.A. (2002). Evidence for "motionese": Modifications in mothers' infant-directed speech. *Developmental Science*, 5(1), 72-83.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-20.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins, R., Zeisel, S.A., Neebe, E. & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27-41.
- Degotardi, S., Torr, J et Nguyen, N.T. (2016). Infant-toddler educators' language support practices during snack-time. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(4), 52-62.
- Fernald, A. (1989). Intonation and communication intent in mother's speech to infants: is the melody the message? *Child Development*, 60, 1497-1510.
- Filliettaz, L. (2012). Les interactions langagières, un outil de travail au service de la relation éducative. *Revue [petite] enfance*, 109, 16-27.
- Fitzpatrick, E. M., Thibert, J., Grandpierre, V. et Johnston, J. C. (2014). How HANDy are baby signs? A systematic review of the impact of gestural communication on typically developing, hearing infants under the age of 36 months. *First Language*, 34(6), 486-509.
- Giampino, S. (2016) Développement du jeune enfant. Mode d'accueil. Formation des professionnels. *Rapport remis à la ministre des familles, de l'enfance et des droits des*

femmes. En ligne : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-giampino-vf_modif-17_08_16.pdf

- Giraudeau, G. et Florin, A. (2012). Interactions de tutelle dans différents modes d'accueil préscolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7, 45-57
- Goodwyn, W., Acredolo, L. et Brown, C. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior* 24(2),81-103.
- Iverson, J.M., Capirci, O., Longobardi, E. et Caselli, M.C. (1999). Gesturing in mother-child interactions. *Cognitive Development*, 14(1), 57-75.
- Iverson, J. M., Capirci, O., Volterra, V. et Goldin-Meadow, S. (2008). Learning to talk in a gesture-rich world: Early communication in Italian vs. American children. *First Language*, 28(2), 164-181.
- Kemler Nelson, D. G., Hirsh-Pasek, K., Jusczyk, P. W., et Wright Cassidy, K. (1989). How the prosodic cues in motherese might assist language learning. *Journal of Child Language*, 16, 53-68.
- Kirk, E., Howlett, N., Pine, K. et Fletcher, B. (2013). To Sign or Not to Sign? The Impact of Encouraging Infants to Gesture on Infant Language and Maternal Mind-Mindedness. *Child Development*, 84(2), 574-590
- Kraff, U. et Dausenchön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherches sur l'acquisition. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 127-158.
- Marcos, H., Salazar-Orvig, A., Bernicot, J., Guidetti, M., Hudelot, C. et Préneron, C. (2000). Le développement du langage et de la communication [l'influence du mode d'accueil chez les enfants de 2 à 3 ans]. Dans *Recherches et Prévisions*, 62, 57-70.
- Melhuish E.C., Lloyd E., Martin S. et Mooney A. (1990). Type of childcare at 18 months - II. Relations with cognitive and language development. *Journal of Child, Psychology and Psychiatry & Allied Disciplines*, 31, 6, 861-870.
- Miehakanda, M. (2012). Distorsions dans les interactions entre adultes et enfants. *Éducation et socialisation*, 31. En ligne : <http://journals.openedition.org/edso/848>.
- OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*. Editions OCDE.
- O'Neill, M., Bard, K.A., Linnell, M. et Fluck, M. (2005). Maternal gestures with 20-month-old infants in two contexts. *Developmental Science*, 8(4), 352-359.
- Papousek, M. et Papousek, H. (1981). Musical elements in the infants vocalizations: Their significance for communication, cognition and creativity. Dans L. Lipsitt, & C. Rovee-Collier (dir.), *Advances in infancy research* (p. 163-224). Ablex.
- Pizer, G. (2004). Baby signing as language socialization. The use of visual-gestural signs with hearing infants. *Texas Linguistic Forum*, 47, 165-171.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Shatz, M. (1982). On mechanisms of language acquisition: can features of the communicative environment account for development? Dans E.G. Wanner (dir.), *Language acquisition: The state of the art* (p. 102-127). Cambridge University Press.
- Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attention in early language development. *Language Sciences*, 11, 69-88.

- Vallotton, C. (2011). Sentences and conversation before speech? Gestures of preverbal children reveal cognitive and social skills that do not wait for words. Dans G. Stam & M. Ishino (dir.), *Integrating gestures. The interdisciplinary nature of gestures* (p.105-120). John Benjamins publishing company.
- Vasseur, M. (2005). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Didier.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.
- Zammit, M., & Atkinson, S. (2017). The relations between 'babysigning', child vocabulary and maternal mind-mindedness. *Early Child Development and Care*, 187(12), 1887-1895.