



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Le langage non verbal comme catalyseur du développement langagier (Sprachförderung) en crèche

Eva Feig

Université de Strasbourg, France

eva.feig@etu.unistra.fr

Reçu le 01-08-2020 / Évalué le 18-08-2020 / Accepté le 25-08-2020

Résumé

Les recherches en laboratoire démontrent que dans son développement langagier l'enfant dépend d'une stimulation multimodale - pas seulement verbale - en interaction avec un adulte et ceci dès la naissance. Par conséquent, nous étudions les implications de ces résultats pour l'éducation bilingue en bas âge pour mieux planifier et mettre en place l'inculturation double dans les crèches bilingues. En partant de la théorie des gestes communicatifs de Cosnier/Vaysse et en analysant les données collectées dans 4 crèches franco-allemandes en France et en Allemagne en 2018/2019, il est possible de démontrer un usage fréquent et constructif des gestes déictiques et illustratifs qui facilitent la compréhension. Les gestes expressifs et, surtout, les gestes de co-pilotage, qui sont essentiels pour stimuler la production de l'enfant, sont, au contraire, largement sous-exploités. Ces observations valent tout aussi bien pour les éducateurs francophones que germanophones.

Mots-clés : bilinguisme émergent, promotion du développement langagier, langage non verbal, petite enfance

Körpersprache als Katalysator der Sprachförderung in der Krippe

Zusammenfassung

Laborstudien zeigen, dass Kinder ab Geburt in ihrer Sprachentwicklung von einer multimodalen und nicht nur verbalen Interaktion mit einem Erwachsenen abhängig sind. Wir untersuchen daher die Bedeutung dieser Ergebnisse für die frühe zweisprachige Erziehung, um den doppelten Kulturerwerb in zweisprachigen Krippen besser planen und umsetzen zu können. Ausgehend von der Theorie der kommunikativen Gesten von Cosnier/Vaysse sowie den 2018/2019 in 4 deutsch-französischen Krippen in Frankreich und Deutschland gesammelten Daten kann ein häufiger und konstruktiver Einsatz der verständnisfördernden deiktischen und illustrativen Gesten nachgewiesen werden. Die expressiven und vor allem interaktionssteuernden Gesten, die für die Anregung der Sprachproduktion des Kindes ausschlaggebend sind, werden jedoch von den deutschsprachigen und französischsprachigen Erzieher*innen gleichermaßen vernachlässigt.

Schlüsselwörter: entstehende Zweisprachigkeit, Sprachförderung, nonverbale Kommunikation, frühe Kindheit

Nonverbal communication as a catalyst for language development (Sprachförderung) in day-care centres

Abstract

Laboratory research has proven multimodal and not just verbal adult/child interaction to be crucial for a child's language development from birth on. This study therefore focuses on the implications of these results for early bilingual education to better plan and implement the double inculturation in bilingual day-care centres. Starting from the theory of communicative gestures from Cosnier/Vaysse and based on the data we collected in 2018/2019 in 4 French-German day-care centres in France and Germany, we can prove that a frequent and constructive use of deictic and illustrative gestures the child's comprehension. Expressive and especially interactional gestures which are fundamental to fostering a child's speech production are, on the contrary, widely underexploited. These results hold for both French and German speaking nursery teachers.

Keywords: emergent bilingualism, fostering language development, nonverbal communication, early childhood

Introduction

La psychologie développementale ainsi que la neurolinguistique coïncident dans leur observation du rôle fondamental de l'échange dyadique et multimodal entre le nourrisson ou le jeune enfant et l'adulte (Gratier et al. 2017; Dominguez et al. 2016; Falandays, Batzlo 2018; Nagy, Molnar 2004; Trevarthen, Aitken 2001). Cette stimulation mutuelle (Trevarthen, Aitken, 2001 : 8), qui commence dès le début, *in utero*, par le contact physique (Gratier et al. 2017: 160), est complété plus tard à l'aide des neurones miroirs (Uithol et al., 2011: 608) et par les informations transmises par d'autres canaux comme la vision ou l'écoute. Bien que cet entrecroisement psycho-physiologique naturel laisse supposer que toute interaction entre éducateur et jeune enfant se déroule dans une harmonie parfaite entre stimulations verbales et non verbales, des recherches en psychologie de l'enfant et en éducation (Kammermeyer et al. 2017: 21-24; Cekaite 2016; Cekaite, Bergnehr 2018; Colletta, 2004) soulignent le besoin d'une meilleure intégration du langage corporel dans l'accueil du jeune enfant et, particulièrement, dans la promotion du développement langagier (*Sprachförderung*). Ainsi, il faut rappeler avec Trevarthen (1999 : 174) que toute action du nouveau-né, qui est à la fois volontaire et dirigée vers l'adulte en interaction avec lui, se veut un progrès vers l'acquisition du langage et de la langue de son environnement. De même, les études allemandes sur la promotion du développement langagier précoce (*frühkindliche Sprachförderung*) - ici citées à l'exemple du programme « Mit Kindern im Dialog » (Kammermeyer et al. 2017) - nous rappellent qu'il est nécessaire:

- de diriger l'attention de l'enfant vers un extrait limité de la réalité qui l'entoure (Kammermeyer et al. 2017 : 21) ;
- d'explicitier ses propres actions (*handlungsbegleitendes Sprechen*) (ibid. : 23);
- de verbaliser la situation qu'on expérimente ensemble (*situationsbegleitendes Sprechen*) (ibid. : 24) ;
- d'accompagner verbalement les situations routinières comme le sont les repas, l'hygiène et l'habillage/déshabillage de l'enfant.

Ces occasions quotidiennes où le situationnel et le langagier s'entremêlent sont idéales pour inciter et faire avancer la production verbale du jeune enfant, ce qui explique pourquoi les « Crèches linguistiques/*Sprachkitas* » du Bade-Wurtemberg ont implémenté ce mécanisme dans leur programme pédagogique comme une des stratégies principales (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016 : 1). La stimulation de l'épanouissement langagier du jeune enfant ne peut donc fonctionner qu'en prenant en compte le côté corporel de l'interaction communicative face-à-face.

Néanmoins, nous ne maîtrisons pas encore la question sur le terrain et surtout pas dans le cas des structures d'accueil bilingues. Pour identifier des exemples prometteurs, mais aussi pour découvrir des lacunes à combler, je me suis inspirée de la classification des gestes communicatifs élaborée par Cosnier et Vaysse (1997 : 412) pour analyser les pratiques comportementales et interactionnelles des professionnels travaillant dans des crèches et centres d'accueil bilingues. Comme base de données, je me suis servie des observations faites en 2018 et 2019 dans le cadre de nos stages immersifs dans quatre crèches franco-allemandes de l'espace du Rhin supérieur, deux se situant côté allemand, deux côté français. Ainsi, j'ai pu élaborer une première classification théorique des gestes potentiellement significatifs qui m'a servi, dans un deuxième temps, de base d'analyse pour identifier les dynamiques qui existent entre les interactions verbales et non verbales dans les deux langues qu'on souhaite transmettre. Au-delà de cet objectif de révéler la fonctionnalisation - ou non - du code non verbal comme catalyseur du développement langagier des locuteurs bilingues émergents, je me suis interrogée sur les potentielles sources de tensions d'origine linguistique ou culturelle (Breugnot, 2017) au niveau du langage corporel des professionnels. Ce dernier point s'avère d'autant plus important que « [c]haque des langues est, pour l'enfant bilingue, un signe d'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales » (Bailleul 2017 : 214) et que la même chose vaut pour les codes non verbaux. Il est donc à supposer qu'une congruence basique entre les habitudes comportementales des éducateurs des deux pays aidera l'enfant à tisser une relation positive et confiante avec les deux langues en jeu, tandis que des manques de congruences et les malentendus entre les adultes nuiront au processus d'inculturation¹ double qu'on souhaite promouvoir.

Le langage corporel au service de la *Sprachförderung*

1. Gestes communicatifs utiles : un modèle théorique

Pour identifier les types de gestes qui se prêtent davantage comme facilitateurs de la *Sprachförderung*, je me suis penchée sur la classification des gestes communicatifs élaborée par Cosnier/Vaysse (1997 : 4-12) en la mettant en relation avec les petites séquences interactionnelles multimodales documentées dans le contexte de notre analyse ethnographique. Ce faisant, je prends en considération la perspective étique, c'est-à-dire la gestétique ou ce qui bouge, à l'égal de la perspective émique sous forme de la gestémique ou de ce que le mouvement en cause veut dire (Cosnier, Vaysse 1997 : 1). De cette double mise en relation dérive une première classification théorique propre (cf. figure 3) qui reprend à une échelle globale la distinction entre les gestes communicatifs propositionnels et les gestes communicatifs interactionnels (Cosnier, Vaysse, 1997 : 2).

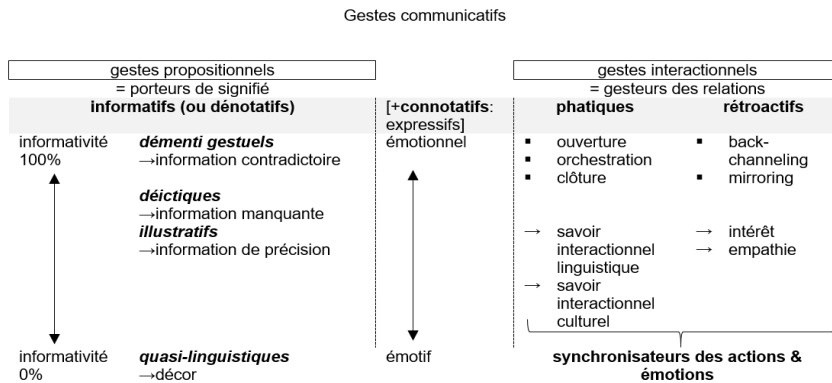


Figure 1 : Gestes communicatifs facilitateurs du développement langagier et linguistique (visualisation de l'auteur, É.F., sur la base de la terminologie de Cosnier/Vaysse 1997)

Les gestes propositionnels transmettent un contenu proprement dit et appartiennent intrinsèquement à « l'énoncé total » (Cosnier, Vaysse, 1997 : 2). Néanmoins, et bien qu'ils aient une certaine autonomie du côté verbal grâce à leur caractère iconique ou pantomimique, ces gestes apportent surtout :

- une désambiguïsation - « De quoi parlons-nous ? (fonction déictique) » ;
- une précision - « Quelle est sa taille/sa forme/sa vitesse etc. ? » / (fonction illustrative) ; « Combien tu es triste/joyeux/en colère etc. ? » (fonction expressive).

Cela signifie qu'au-delà de l'information redondante encodée dans le geste propositionnel, ce type de signal apporte toujours un élément indispensable

supplémentaire - le sème additionnel qui permet de saisir le contenu de l'énoncé dans toute sa richesse informative. Ces fonctions font des gestes communicatifs un outil idéal dans le contexte de la promotion du langage, si on les utilise comme sous-titrage (→ gestes quasi-linguistiques) (Cosnier, Vaysse 1997 : 4) ou échafaudage (→ gestes illustratifs) (Cosnier, Vaysse, 1997 : 5) au service du message verbal. Le procédé s'applique à différentes situations, qu'il s'agisse d'accompagner l'enfant dans sa langue primaire (*Sprachförderung* au sens allemand) ou bien de l'éduquer par une méthode immersive bilingue qui vise à transmettre une langue sous- ou non représentée dans l'environnement quotidien du jeune enfant. Comme les gestes propositionnels sont déterminés, de plus, par les traits de ce qu'on représente (sa taille, sa vitesse, sa forme, sa position, etc.), ils devraient être fortement utilisés par les éducatrices et éducateurs, qu'ils se soient formés en France ou en Allemagne, qu'ils communiquent avec un enfant parlant leur langue ou non.

Mais - communiquer n'implique pas seulement emballer un signifié de la façon la plus appropriée pour qu'il arrive au récepteur de façon intacte et non déformée, il signifie, en même temps, faire passer des images mentales construites d'un cerveau à l'autre, comme un coffre qui doit voyager d'une rivière à l'autre. Et à l'égal du coffre qui ne peut pas y arriver sans un pont sur lequel il puisse passer en charrette ou en camion, le message a besoin d'un canal d'attention ouvert entre les deux interlocuteurs - truisme bien connu depuis l'introduction de la fonction phatique par Roman Jakobson. Et c'est là que les signes émis par le corps du pédagogue révèlent leur caractère indispensable comme l'un des deux côtés de la promotion du langage. Ce sont les gestes dits « interactionnels » (cf. Figure 1 ci-dessus) qui, de fait, ouvrent, coordonnent et ferment ce canal entre les interlocuteurs. Ils synchronisent l'attention des impliqués, ils orchestrent leur participation à l'échange et ils contribuent ainsi à la « félicité interactionnelle » (Cosnier, Vaysse, 1997 : 10) qui est la base de toute transmission, donc d'apprentissage². Cet aspect est tantôt plus important, si nous rappelons avec A. Florin que tout programme réussi de développement langagier donne la priorité à la communication et à l'interaction, en encourageant, « en premier lieu, *la relation interindividuelle* entre l'adulte et l'enfant [l'auteur souligne] » et qu'il prend dûment en considération que la communication, y compris la communication non verbale, est plus importante que la « production » orale. Le non verbal sera donc, par définition, inclu dans une approche de *Sprachförderung* ou d'inculturation bilingue (Thépot, 2014 : 72, Steinlen et al. 2013 : 83).

2. Gestes communicatifs utilisés : une analyse de terrain

Bien qu'il ne soit pas encore possible de présenter des tendances quantitatives indiscutables, il apparaît qu'un type de gestes est clairement favorisé par le personnel pédagogique comme accompagnant de la *Sprachförderung*, à savoir les gestes déictiques. Cette observation n'est pas surprenante si nous rappelons avec Goldin Meadow (2007 : 1) que l'enfant entre dans le langage avec les mains, car le pointer du doigt est le début de l'appropriation du monde à travers le langage.

Gestes déictiques

Les gestes communicatifs déictiques sont utilisés :

1. pour créer un point d'attention commun afin de transmettre d'autres informations verbales sur ce sujet ou objet (cf. Figure 2)

Éd. : Wer hat jetzt **da** (l'index décrit un cercle dans l'air qui identifie le terrain) gespielt ? (C1J15.802.931.802.901_L0012)

Enf : Ich non !

Éd. : Qu'est-ce qu'il y a **là** ? (l'index indique la vache sur le puzzle) (C4J03.801.831.801.901_L0002)

Enf. : Mouton.



Figure 2 : Gestes déictiques qui créent un point d'attention commun (dessins de l'auteur ; É.F.)

2. pour inviter l'enfant à se prononcer

- sur un objet qu'il est en train de manipuler ou qu'on lui propose de manipuler

Éd. : Geh mal schauen, was es **da** (pointe avec la tête vers la table d'expérimentation) gibt. Hascht Du **des** schon gesehen? Was ist **das** denn? (geste réitéré avec

l'index vers le contenu de la table) (C1J15.802.818.801.901.L0012)

Enf : Magneten.

Éd. : C'est qui **ça** ? (prend l'oreille du doudou entre l'index et le pouce et le fait bouger rapidement d'un côté à l'autre) (C1J15.801.815.801.902_L0004)

Enf : Mon lapin rose.

- **sur son comportement** (souvent évalué comme positif ou négatif)

Éd. : Was war **das** (pointe avec l'index vers l'enfant qui a tapé et puis vers l'autre qui a été tapé) jetzt? (C1J15.802.924.802.902.L0514)

Enf : Er hat dase nommen. Das is mein Schaufel.

Éd. : C'est quoi ce que tu fais **là** ? (les deux index pointent vers le coin de la dinette où un enfant est en train de « cuisinier » qqch.) (C1J04.801.934.801.902_L0091)

Enf : Une soupe !

3. pour désambigüiser le message en cas de présence de plusieurs objets de référence possibles

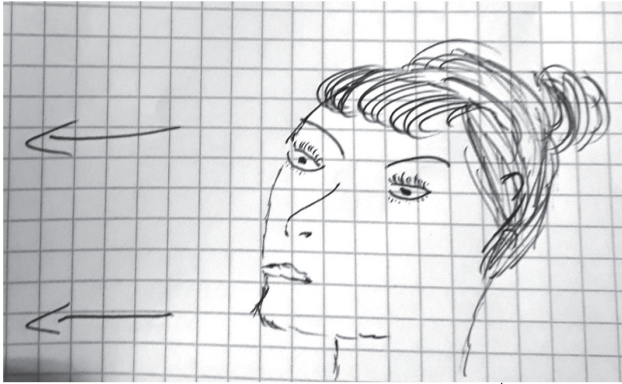
Éd. : Mais il y a encore une petite place pour {nom de l'enfant} **ici** (tape avec les deux mains sur le dos de la chaise qui est libre et où elle veut qu'elle s'assoie ; il y en a une autre à côté des enfants où l'éd. prévoit que l'enfant ne va pas vouloir s'asseoir) (C4J03.801.831.801.901_L0032)

Enf. : Will nis.

Éd : Du kannst dich **hier** (tape sur le coussin avec une main) und **da** (tape sur l'autre coussin avec l'autre main) hinsitzen (C1J02.802.929.802.902_L0103)

[Note: L'éducateur/trice parle le régiolecte badois ce qui explique la variante phonétique *hinsitzen* au lieu de la variante standard *hinsetzen*. L'imprécision logique « hier **und** da » au lieu de « hier **oder** da » se peut comprendre comme une énumération des options bien que la conjonction de coordination *ou* serait plus propice.]

Cette préférence pour accompagner les pronoms démonstratifs - *ça, cela, ceci, das (da), dieser hier* - par un geste parfois aussi de la tête en utilisant surtout la direction du regard comme pointeur visuel, peut être observé chez les éducatrices francophones de même que chez les éducatrices germanophones. De plus, on peut documenter une relation inversement proportionnelle entre l'âge de l'enfant et la fréquence d'utilisation de cette stratégie. Ainsi, le tout petit enfant provoque encore plus d'actes déictiques, surtout ceux réalisés avec l'index ou les index en syntonie de ce qu'on peut observer chez l'enfant plus grand. Chez les enfants de plus de 2 ans, le geste plus univoque, plus imposant peut-être aussi, de l'index est substitué de plus en plus par un geste de la tête ou même du regard (cf. Figure 3).



Enf.: Wo denn?
Éd.: Na da!
(C1J14.802.924.802.902_L0015)

Figure 3 : Geste déictique transmis par le regard (dessin de l'auteur ; É.F.)

Cette observation laisse à penser que les éducatrices vont remplacer la gestuelle par la parole comme moyen de communication proprement dit. Néanmoins, il convient de pondérer l'utilité d'un encodage double, où le message verbal est complété par le message non verbal afin d'en assurer la compréhension correcte. Cette approche s'avère la plus appropriée - même en interaction avec les enfants de près de 3 ans - parce que ce sont eux qui sont déjà fortement immergés dans les interactions avec leurs pairs, donc souvent perdus dans le groupe et le bruit. Faire un usage plus conséquent des gestes déictiques - surtout avant qu'il y ait de possibles malentendus ou désobéissances non voulues - serait alors une contribution à une communication plus efficace et moins stressante pour tous les impliqués. Cette recommandation repose également sur l'observation de l'emploi de gestes déictiques plus fréquents chez les enfants les plus récalcitrants, ce qui contribue vite à l'association d'une connotation négative de l'usage du doigt pointé, à moins que l'on établisse ce langage non verbal de manière générale comme deuxième voie de communication au niveau du groupe entier.

Gestes illustratifs

Le deuxième groupe de gestes contribuant à un meilleur décodage du message verbal, sont les gestes illustratifs.

On peut distinguer avec Cosnier/Vaysse (1997 : 5) :

- les gestes **spatiotemporels** qui mettent en scène les dimensions de la taille, de la hauteur, de la vitesse et de l'orientation d'un mouvement dans l'espace ;
« Un tou :t petit chat... » (l'éd. montre la taille entre ses deux index)
(C2J2.901.989.989.989._L0054)

- les gestes **pictographiques**, qui décrivent la forme de l'objet (rond, carré, courbé, etc.) ;
 - « On va faire une grande boule (l'éd. dessine un grand cercle dans l'air avec les deux mains) de neige. » (C4J3.823.989.989.989_L0081)
- les gestes **kinémimétiques** illustrant une action de façon pantomimique:
 - « Pourquoi tu fais comme ça ? (l'éd. imite comment l'enfant 1 a jeté la pâte à modeler vers l'enfant 2) (C1J15.801.931.802.901_0056);
- les gestes **expressifs** - dont je parlerai plus loin.

Dans ce groupe, ce sont les gestes kinémimétiques qui sont les plus intégrés dans la pratique de la promotion du développement langagier du jeune enfant et qui sont, en règle générale, mis en œuvre de façon semi-automatisée pendant des situations qui requièrent une stimulation particulièrement riche ou synesthétique.

Ainsi, ces gestes sont-ils utilisés très consciemment pendant les regroupements du matin à l'occasion des chansons, des comptines et des lectures des albums, parce que c'est là que l'éducatrice - surtout celle représentant la langue sous-représentée dans l'environnement local des enfants - se sert de tous les canaux et de tous les moyens à sa disposition pour transmettre et faire arriver à bien son message.

Au long de la journée, par exemple pendant les lectures d'albums individuelles ou en parlant librement avec les enfants, cette aide visuelle à la communication est souvent négligée. Soit l'éducatrice ou l'éducateur doublement préoccupé par

- a) la stimulation individuelle d'un enfant ou de quelques enfants autour de lui et
- b) la supervision de ce qui se passe dans toute la salle

l'oublie, soit il ou elle renonce à ce moyen par fatigue ou gêne devant les autres. Il a été surprenant de constater que l'usage de cette stratégie, en principe très facile à mettre en œuvre et expérimentée comme « toute naturelle » au sein de la première structure visitée, était loin d'être un standard parmi tous les professionnels de la petite enfance. Cette constatation me mène à supposer que le nombre d'enfants à charge, mais aussi la liberté du pédagogue de pouvoir concentrer son attention sur les enfants sont décisifs ici, mais on peut distinguer de plus trois situations favorables à ce que le pédagogue se serve de tout son corps pour mettre en scène le message verbal :

Situation 1

Le pédagogue lit un album ou parle avec un seul enfant sans s'occuper d'autre chose, par exemple pendant l'accueil du matin ou l'accueil du soir.

Situation 2

Le pédagogue s'adresse au groupe entier, comme à l'occasion du regroupement du matin. C'est là que l'éducateur sent au maximum le poids de sa responsabilité comme ambassadeur/ambassadrice de sa langue-culture.

Situation 3

Le pédagogue interagit avec un nombre réduit d'enfants, pendant que les collègues s'occupent de la supervision générale.

Au-delà de ces facteurs extérieurs qu'on peut gérer consciemment, la personnalité de l'éducateur joue beaucoup. Des personnes extraverties, avec une bonne confiance en soi et souvent ayant des expériences comme « acteurs » de théâtre sont plus disposées à « faire le clown » pour les enfants - comme l'a décrit une éducatrice francophone - que celles qui sont plutôt introverties ou qui se sentent observées d'une façon critique par leurs collègues.

Tous les gestes communicatifs que j'ai traités jusqu'ici se réalisent, majoritairement, par les mains et les doigts, de telle sorte qu'on peut parler de « gestes » au sens courant du mot.

Gestes expressifs

Le regard et la mimique constituent un autre canal puissant pour faire participer les jeunes enfants, les faire parler et comprendre. Ainsi, et au-delà de la voix même, dont les signaux paraverbaux sont les indicateurs les plus puissants de l'état émotionnel d'une personne (Abitbol, 2005 ; Prat, 2013 : 29-30)³ - c'est la mimique ou le sous-type des gestes expressifs (Cosnier, Vaysse, 1997), qui transmet le mieux le contenu émotionnel ou émotif d'un message⁴. Pour apprendre aux enfants à verbaliser leurs émotions et à choisir les mots qui sont compris par leur environnement, il est indispensable que le visage de l'adulte reprenne en miroir l'expression faciale de l'enfant pour que le jeune enfant puisse mettre en relation cette mimique avec les mots ou phrases qu'on utilise dans une telle situation dans une langue-culture donnée (Schieffelin, 2007 : 17). Inversement, le fait d'offrir une mimique codée comme transportant une émotion *E'* en prononçant ou lisant certaines formulations est aussi un moyen efficace pour induire l'empathie chez l'enfant à l'aide de ses neurones miroirs (Trevarthen, Aitken, 2001 : 20).

Le fait de mener un discours apparemment émotionnel - par exemple quand l'éducatrice déclare qu'elle est profondément désolée de ne pas pouvoir sortir le vélo bleu - sans le combiner avec la mimique adéquate aura un effet perturbant et insécurisant sur l'enfant (Breugnot, 2018 : 164). Néanmoins, les moments de

consolation, réconfort ou empathie où le corps trahit le message verbal sont fréquents, ce qui complique davantage l'apprentissage d'une auto-régulation des émotions du jeune enfant par le langage. Accorder davantage d'attention à la congruence entre signaux verbaux et non verbaux est, par conséquent, une tâche impérative à accomplir par les professionnels. Ou, pour revenir à l'exemple du vélo bleu, il est plus pertinent de suivre l'exemple d'un jeune éducateur francophone qui - à la fin d'une longue journée en plein soleil et en pleine chaleur - a opté de renoncer à la fausse politesse et a dit :

Je ne sors pas le vélo bleu parce que vous commenceriez à vous battre. On peut essayer de nouveau demain et si vous le partagez bien, c'est aucun problème. Mais aujourd'hui : NON. (C2J5.901.989.989.989._L0774).

Pas de regret, pas de manque de congruence, mais, peut-être d'un rien de politesse. Mais pour apprendre la politesse, il y aura sans doute d'autres moments plus appropriés.

Gestes de co-pilotage : gestes phatiques et rétroactifs

Le dernier complexe de gestes ou signaux non verbaux à la disposition des éducateurs des crèches bilingues comporte les gestes interactionnels ou synchronisateurs qui régulent la co-construction du dialogue entre adulte et enfant. Ce sont les gestes qui permettent le co-pilotage, métaphore puissante de Cosnier (1989, 1992) que j'aimerais bien reprendre ici.

Alors que les gestes phatiques qui ouvrent, orchestrent et ferment le canal entre émetteur et receveur sont utilisés très consciemment par tous les pédagogues, normalement sous forme de regards directs et d'un contact visuel continu, les gestes rétroactifs sont moins utilisés. Une explication possible serait que, dans l'attente de promouvoir, de stimuler, voire d'inciter la production du jeune enfant, l'adulte se perçoit lui-même comme acteur actif qui essaie de faire quelque chose. Le fait de céder ce rôle actif au jeune enfant et de se contenter du rôle passif du receveur, de celui qui ne fait que du *back-channeling* en montrant à l'enfant « je t'écoute et je t'attends jusqu'à ce que tu aies trouvé les mots pour t'exprimer », paraît aller un peu à l'encontre de ce que l'adulte attend de lui-même. Réconforter les professionnels dans leur efficacité comme promoteurs du développement du langage quand ils ne font « que » écouter et attendre est alors une intervention très importante - et, dé-stressante - pour les éducateurs et éducatrices, comme le démontre le commentaire suivant d'une éducatrice francophone.

« Je ne savais pas que c'est tellement facile que ça ! Non, je rigole, mais sincèrement, ça nous déstresse énormément parce que parfois on est désespérées parce que les enfants ne disent rien, surtout si on travaille comme éducatrice francophone du côté allemand avec des enfants qui viennent encore des familles où on parle d'autres langues à la maison. Qui ne parlent même pas l'allemand. Mais le fait de savoir que les réponses viennent plus tard, beaucoup plus tard de ce que nous pensons, peut nous aider à nous donner plus de temps à nous même. À être moins exigeantes avec l'enfant duquel on veut toujours qu'il parle. So nach dem Motto: « Sprich' doch endlich mit mir! » (C4J11.812.888.888.L0014)

Leçons apprises et à apprendre

Un dernier exemple du pouvoir du non verbal dans le contexte de la *Sprachförderung* que j'aimerais vous présenter afin de montrer ce que les professionnels pourraient mettre en place de leur propre initiative provient du projet SPRIMA des universités pédagogiques de Weingarten et St. Gallen. Dans les vidéos qui montrent les interactions des professionnelles d'un *Kindergarten* allemand avec les enfants, on peut observer comment une éducatrice utilise systématiquement et comme moyen de sécurisation émotionnelle, mais aussi de gestion du canal phatique, le toucher du bras ou du coude. Le fait de garder ce contact pendant les moments où elle doit interrompre le dialogue avec l'enfant et tourner son attention vers d'autres enfants afin d'accomplir une tâche de supervision assure son interlocuteur de sa volonté de continuer la communication avec lui. Pendant cette parenthèse communicative, l'éducatrice prend doucement le bras de l'enfant, souvent elle fait glisser la main d'en haut vers le coude et continue à lui faire un petit câlin avec le doigt quand la conversation intercalée se prolonge trop. Après cette interruption, son regard revient vers l'enfant, accompagné d'un grand sourire, et c'est seulement après avoir rétabli le canal communicatif avec cet enfant qu'elle baisse la main et continue avec d'autres signaux phatiques ou rétroactifs.

Conclusion

Pour conclure cette synthèse, j'admets qu'il faille encore ajouter à cette étude l'analyse quantitative des préférences individuelles et culturelles des différents types de gestes. Il est indéniable que la possibilité d'en savoir davantage sur des possibles convergences ou divergences entre les éducatrices francophones et germanophones aidera les équipes bilingues et biculturelles à établir une culture de promotion de développement du langage du jeune enfant plus cohérente. De plus, ce savoir contribuera à mieux se coordonner durant une journée de travail

et, peut-être, à se libérer ensemble de cette gêne face au regard extérieur qui nous bloque souvent en tant qu'adulte. Parce que finalement c'est cela, le but poursuivi : accueillir l'enfant sans préjugés, à bras ouvert, lui tendre les mains, lui ouvrir les portes et le cœur envers la langue-culture que l'on aime soi-même !

Bibliographie

- Abitbol, J. 2005. *L'odyssée de la voix*. Paris : Robert Laffont.
- Bailleul, O. 2017. *Aspects psycholinguistiques du développement du bilinguisme précoce : une étude de cas d'un enfant bilingue français-russe de 2 à 4 ans*. Rouen : Normandie Université.
- Breugnot, J. 2018. « Dépasser les tensions d'origine culturelle : le défi des crèches franco-allemandes ». In : *Communication, tensions, conflits. Disciplines, contextes, éducation*. Paris : Editions des archives contemporaines, France.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016. *Notre crèche est une crèche linguistique !* Niesetal: Silberdruck oHG.
- Cekaite, A. 2016. « Touch as social control : Haptic organization of attention in adult-child interactions ». *Journal of Pragmatics*, n° 92, p. 30-42.
- Cekaite, A., Bergnehr, D. 2018. « Affectionate touch and care : embodied intimacy, compassion and control in early childhood education ». *European Early Childhood Education Research Journal*, n° 26(6), p. 940-955.
- Coletta, J.-M. 2004. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- Cosnier, J. 1989. Les Touch et le copilottage dans les interactions conversationnelles. In : *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cosnier, J. 1992. « Synchronisation et copilottage de l'interaction conversationnelle », *Protée*, n° 33-39, 1-23.
- Cosnier, J., Vaysse, J. 1997. « Sémiotique des gestes communicatifs (en ligne) ». *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52, p. 7-28.
- Cossée de Maulde, G. 2010. « Culture - Acculturation - Inculturation Sur la voie du vivre ensemble. Documents d'analyse et de réflexion ». *Centre Avec - analyser pour s'engager*. [En ligne] : <http://www.centreavec.be/site/culture-%E2%80%93acculturation-%E2%80%93inculturation>. [Consulté le 11 avril 2020].
- Dominguez, S. et al. 2016. « The Roots of Turn-Taking in the Neonatal Period : Brief Report ». *Infant and Child Development*, n° 25(3), p. 240-255.
- Falandays, J. et al. 2018. « Interactionism in language : from neural networks to bodies to dyads ». *Language, Cognition and Neuroscience*, n° 35 (5), p. 543-558.
- Gillie-Guilbert, C. 2001. « Et la voix s'est faite chair... Naissance, essence, sens du geste vocal ». *Cahiers de musiques traditionnelles*, n° 14, p. 3-38.
- Goldin-Meadow, S. 2007. « Pointing Sets the Stage for Learning Language - and Creating Language ». *Child Development*, n° 78(3), p. 741-745.
- Gratier, M. et al. 2017. « Vers une approche intégrative du développement précoce ». In : *Traité de psychologie*. Elsevier-Masson.
- Hochschild, A.R. 1979. « Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure ». *American Journal of Sociology*, n° 85(3), p. 551-575.
- Kammermeyer, G. et al. 2017. *Mit Kindern im Gespräch (U3) : Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. 2. Donauwörth: Auer Verlag.
- Mauvais, P. 2003. « Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité ». *Devenir*, n° 15(3), p. 279-288.

- Nagy, E., Molnar, P. 2004. « Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation ». *Infant Behavior and Development*, n° 27(1), p. 54-63.
- Nelunova, E. D., V.V. Grigoreva et Y. Okhlopko 2016. « Problems of inculturation and acculturation of a person in multilingual polycultural environment ». *Russian Linguistic Bulletin*, n° 1(5), p. 12-14.
- Prat, R. 2013. « Prendre une voix dans ses bras ». *Enfances & Psy*, n° 58(1), 29-39.
- Schieffelin, B. 2007. « Langue et lieu dans l'univers de l'enfance ». *Anthropologie et Sociétés*, n° 31(1), p. 15-37.
- Soulaine, S. 2016. « Interaction langagière et engagement corporel : l'apprentissage énonciatif de l'anglais oral ». *Etudes de didactique des langues*, n° 27, p. 57-77.
- Steinlen, A. et al. 2013. « Empfehlungen für die Verwendung der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten ». In: *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. Berlin: dohrmann.
- Thépot, M.-A. 2014. « Langagez-vous ! Acquisition du langage et inégalités sociales. Colloque national organisé par le centre communal d'action sociale de la ville de Grenoble les 19 et 20 juin 2013 ». *Politiques sociales et familiales*, n° 116(1), 69-74.
- Trevarthen, C. 1999. « Musicality and the intrinsic motive pulse : evidence from human psychobiology and infant communication ». *Musicæ Scientiæ*, n° 3 (1suppl.), p. 155-215.
- Trevarthen, C., Aitken, K. 2001. « Infant Intersubjectivity : Research, Theory, and Clinical Applications ». *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, n° 42(1), p. 3-48.

Notes

1. La différenciation entre *acculturation* comme « processus par lequel un groupe humain s'adapterait à un autre, assimilerait certaines de ses valeurs culturelles » (Cossée de Maulde 2010 : 7) et *inculturation* comme le phénomène de « [n]ous insérer dans une société autre que celle d'origine, nous faire connaître et reconnaître avec nos richesses humaines et culturelles, entrer en relation, voire aussi - ce qui est légitime - partager les valeurs qui nous paraissent essentielles » (Cossée de Maulde 2010 : 8) est d'importance fondamentale pour le locuteur qui vit dans un environnement plurilingue et pluriculturel, d'après Nelunova/Grigoreva/Okhlopko (2016). Dans la présente thèse il s'avère alors plus approprié de parler d'inculturation, parce que dans une crèche franco-allemande le jeune locuteur ne devrait pas être censé s'assimiler, mais on devrait l'encourager de se « faire connaître et reconnaître avec [ses] [...] richesses humaines et culturelles ».
2. Cf. l'interprétation de l'apprentissage comme « ouverture vers l'autre » (Mauvais 2003 : 279 s.) ou le concept de l'apprentissage énonciatif qui souligne l'importance de l'interaction langagière et de l'engagement corporel dans le contexte de la didactique des langues (Soulaine, 2016 : 57).
3. Pour la proximité synesthésique de la voix comme prise de contact acoustique et du toucher comme prise de contact par la peau il suffit de considérer les phrasèmes métaphoriques du « geste vocal » ou de la « voix touchante » (Gillie-Guilbert 2001 : 1, §1).
4. Pour la différenciation entre la communication émotive comme issu d'un « travail affectif » ou « *emotion work* » (Hochschild 1979) et la communication émotionnelle comme « manifestation [...] spontanée [...] des états internes » cf. Cosnier et Vaysse (1997 : 13).