Lirdef

actes n° 1 | 2022
Proceedings of the Collaborative Initiatives for Early Childhood Conference

Alternance codique, langage des signes pour bébé et gestes en micro-crèche bilingue

Brahim AZAOUI *Maître de conférences*
Laboratoire LIRDEF
University of Montpellier
Christelle DODANE *Professeur des universités*
PRAXILING
Université Paul-Valéry Montpellier

Édition électronique :
URL :
https://lirdef.numerev.com/articles/actes-1/2246-alternance-codique-langage-des-signes-pour-bebe-et-gestes-en-micro-creche-bilingue
DOI : numerev_1794
Date de publication : 30/09/2022

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : AZAOUI, B., DODANE, Ch. (2022) Alternance codique, langage des signes pour bébé et gestes en micro-crèche bilingue. *Lirdef*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1794

Les interactions que les professionnels de la petite enfance établissent avec l'enfant sont primordiales dans la construction de ce dernier, et possèdent un impact considérable sur le bien-être et le développement des enfants (OCDE, 2015, p.134). De plus, comme dans toute interaction adulte-enfant en d'autres contextes, les échanges sont foncièrement multimodaux dans le sens où tout signe fait sens : les phénomènes oraux (verbal et vocal), les supports matériels, les gestes, les corps.

Mots-clés :
Multilingualism, Baby-sign, Multimodality, Bilingual nursery, Exolingual interaction

---

Introduction

Les interactions que les professionnels de la petite enfance établissent avec l'enfant sont primordiales dans la construction de ce dernier, et possèdent un impact considérable sur le bien-être et le développement des enfants (OCDE, 2015, p.134). De plus, comme dans toute interaction adulte-enfant en d'autres contextes, les échanges sont foncièrement multimodaux puisque sont employées différentes ressources verbales, vocales, corporelles, gestuelles et matérielles.

Cette contribution propose une analyse des pratiques multimodales mises en œuvre par Raquel, une professionnelle hispanophone chargée d'interagir avec les enfants en espagnol alors que cette langue n'est connue d'aucun d'entre eux. Dans cette situation exolingue – ie., les interlocuteurs ne partagent pas la même langue – quelles stratégies multimodales et plurilingues mobilise l'auxiliaire de puériculture ? En quoi cela impacte-t-il l'échange au sein de la crèche mais aussi dans le cercle familial ?

Les analyses s'appuient sur 25 heures de vidéo d'interactions en crèche et des notes de terrain prises durant huit demi-journées. L'essentiel des interactions filmées correspond à celles observées entre Raquel et les enfants. La présente contribution sera l'occasion de discuter des stratégies mobilisées par cette professionnelle lors de ses échanges bilingues bimodaux pour entretenir la communication et construire le sens en collaboration avec les enfants impliqués dans l'interaction.

1. Interactions adulte-enfant en crèche

Les crèches constituent un contexte typique de socialisation et de développement langagier des jeunes enfants. Les professionnels de la petite enfance se situent en effet dans un rôle de passeurs « entre le petit enfant, sa famille et le grand monde » (Giampino, 2016, p. 41). Dès lors, les interactions qu'ils établissent avec l'enfant sont primordiales dans la construction de ce dernier, et, si elles ne peuvent se substituer à celles des parents, ont néanmoins « un impact considérable sur le bien-être et le développement des enfants » (OCDE, 2015, p. 134).

Comme dans toute interaction adulte-enfant en d'autres contextes, Giampino nous rappelle que, dans les établissements d'accueil des jeunes enfants, « [l]'aisance d'un geste, un ton de voix, le poids d'une main, jusqu'à l'odeur de l'adulte qui s'approche : tout est message » (2016, p. 49). Ces lieux offrent par ailleurs quotidiennement à l'enfant une « palette relationnelle » (*ibid*., p. 50) plus large offrant des modèles et des façons d'être à l'autre démultipliés et a priori diversifiés. Ainsi, les enfants sont sensibilisés à la diversité dans les interactions.

Cette dimension collective, moins évidente dans le cercle familial, impacte la façon d'interagir. La crèche met en effet en présence une pluralité d'acteurs qui vivent en collectivité, aussi restreinte soit-elle, comme c'est le cas des micro-crèches qui accueillent jusqu'à 10 enfants par jour. Cette dimension collective est importante, comme le souligne Miehakanda (2012). Dans son étude comparative des interactions adultes-enfants dans une crèche et en maternelle, l'auteur montre que :

Les adultes des crèches, dont les motivations premières sont de favoriser la socialisation et l'accès au langage parlé chez les enfants, adoptent une démarche explicative et descriptive (assertifs) qui est orientée vers la présentation d'un référent social et langagier à construire collectivement (2012, § 58).

Si l'on se penche spécifiquement sur l'interaction de tutelle[1], il convient de noter qu'il existe très peu d'études comparant ces interactions dans divers contextes, dont la crèche (Giraudeau & Florin, 2002). Dans cette étude, Giraudeau et Florin comparent les interactions de tutelle entre adultes et enfants de 30 mois en considérant quatre catégories de tuteurs : assistantes maternelles, mères, éducatrices jeunes enfants et enseignantes de maternelle. Parmi les résultats, et pour ce qui nous concerne en premier lieu, les auteures notent 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. (p. 54)

L'indépendance progressive de l'enfant est au cœur du métier de l'éducateur de jeunes

enfants, même lorsqu'il s'agit d'ouvrir à la diversité linguistique (Caporal-Ebersold, 2018). Cette question de la place des langues vivantes en crèche se pose de plus en plus, notamment dans une optique de valorisation et légitimation des langues des familles (Laubier et al., 2019 ; Hélot, 2018 ; Rezzoug & Moro, 2011 ; Vandendroeck, 2005).

Rezzoug et Moro (2011) soutiennent la nécessité d'« oser la transmission des langues maternelles » dans le champ du soin en situation transculturelle ; Hélot (2018) défend quant à elle l'idée que l'accueil de la diversité linguistique et culturelle en crèche relève de la justice sociale. Lorsque ce ne sont pas les parents qui interagissent dans les langues de la famille à l'arrivée dans la crèche, la question se pose de savoir comment les professionnels s'emparent de cette pratique et quels effets sont observables dans les interactions et les apprentissages langagiers.

Le travail doctoral réalisé par Caporal-Ebersold (2018) a permis d'étudier la façon dont les professionnels d'une crèche bilingue français-anglais organisent les interventions dans la langue qu'ils sont supposés employer avec les enfants, biculturels. Ces derniers sont en contact avec plusieurs langues à la maison dont souvent l'anglais et/ou le français, selon leur langue principale. Si, pour l'essentiel, la règle de la crèche « une langue une personne » (désigné initialement comme le principe de Grammont-Ronjat, « un parent, une langue », Ronjat, 1913 ; Escudé, 2014) est respectée, il arrive qu'elle soit outrepassée pour s'assurer de la sécurité des enfants et de la communication en général. Caporal-Ebersold observent des moments de translanguaging (Garcia & Wei, 2014), qui réfère au fait d'utiliser plusieurs langues, souvent de façon simultanée, dans un contexte d'enseignement des langues ou d'acquisition bilingue. Ces tempsrappellent d'une part que le bilinguisme est une réalité dynamique et fluide, que cette pratique dépend aussi bien des interlocuteurs que des situations interactionnelles, mais surtout qu'elle fait partie du quotidien des personnes bilingues. Dès lors, imposer une règle telle que « une personne, une langue » est en contradiction avec leur réalité linguistique.

Comme nous le voyons dans les exemples de travaux mentionnés, la place des langues est principalement motivée par la question migratoire : promouvoir ou entretenir les langues des familles ou du pays d'accueil. Qu'en est-il lorsque l'ouverture à la diversité linguistique ne correspond ni à la langue de la famille, ni à celle du pays d'accueil ?

2. Contexte et méthodologie de la recherche

La micro-crèche BGT, créée en 2015, est située dans une ville de l'agglomération de Montpellier composée d'une population appartenant à une catégorie socio-professionnelle supérieure. Au moment de la recherche, l'équipe comptait en plus d'une responsable plurilingue (français, anglais, russe), une référente technique et trois auxiliaires de puériculture qualifiés[2], dont une hispanophone. Seule cette dernière interagissait avec les enfants en espagnol. Cela dit, la crèche disposait d'une panoplie

de livres en espagnol et en anglais, et des CD de comptines dans différentes langues.

La recherche peut être désignée comme ethnographique dans le sens où une observation filmée ou non s'est effectuée sur place de manière régulière entre janvier et décembre 2020 ; des entretiens ont par ailleurs été réalisés avec tous les professionnels de la crèche ainsi qu'avec certains parents volontaires. L'ensemble de ces données (25h d'interactions filmées et 11 enregistrements d'entretiens semi-dirigés) a été complété par des photos de l'espace crèche, de certains supports éducatifs et professionnels (cahier de liaison crèche-famille, notamment).

La présente contribution se limite à l'étude d'interactions entre les enfants et la puéricultrice hispanophone. L'analyse s'est effectuée en considérant les interactions multimodales[3] (Ferré, 2011) des participants dans une forme de métissage théorique (Kerbrat-Orecchioni, 2005) comprenant les outils d'analyse des discours en interaction ainsi que les apports des études en sémiotique sociale (Kress, 2010) et celles relevant de la gestuelle coverbale (McNeill, 1992). L'ensemble de ces outils ont permis de prêter une attention à la multimodalité des échanges incluant, en plus des éléments vocaux-verbaux, toute forme de matérialité du discours : gestes, regard, prosodie, affichages, objets du quotidien, jouets, *etc*.

3. Résultats

Il peut paraitre assez paradoxal qu'une crèche se donne pour projet d'ouvrir à la diversité linguistique des enfants qui n'ont aucun rapport avec la langue de l'auxiliaire de puériculture, alors que les interactions enfants-adultes sont au cœur des actions du métier, et contribuent d'une manière ou d'une autre au développement de l'enfant. C'est une forme de pari qui semble être lancé par rapport aux acquisitions langagières, et à l'idée d'un environnement (la crèche) qui est supposé être sécurisant (comment un enfant peut-il se sentir en sécurité si des échanges se font dans une langue inconnue ?).

Nous verrons les ressources et stratégies linguistiques et multimodales que l'auxiliaire de puériculture mobilise pour relever ce pari au service des enfants.

3.1 Le rôle de l'alternance codique dans la réussite des échanges exolingues

Tout comme le note Caporal-Ebersold (2018) dans son travail, les échanges entre Raquel et les enfants visent prioritairement le bien-être et la qualité de l'interaction plutôt que la nécessité d'employer telle ou telle langue. Aussi, la professionnelle ne s'interdit pas le passage d'une langue à une autre, autrement dit l'alternance codique, en particulier lors de situations interactionnelles spécifiques telles que la gestion de conflits.

L'extrait suivant s'inscrit dans une interaction plus longue d'une durée de 90 secondes.

Raquel y est en interaction avec Lola et Élise. La première a demandé à écouter une histoire intitulée *Clic-Clac* mais Élise aurait préféré *Le gâteau de Ouistiti* (*El gato de Ouistiti*).

			Traduction des interventions de Raquel
1	Raquel	Elise, vamos a escuchar clic-clac con Lola y este (el gato de Ouistiti) lo pondremos mas tarde	*Elise, on va écouter Clic-clac avec Lola et celui-ci (Le gâteau de Ouistiti), on le mettra plus tard.*
2	Elise	non, non, non. Ouistiti. Non, Ouisititi	
3	R	Lola. Quieres escuchar este (montre Le gâteau de Ouistiti) o no?	*Lola, tu veux écouter celui-ci ou non?*
	Lola	non clic-clac	
4	R (à Elise)	no, no quiere. Otro dia o mas tarde escuchamos este.	*Non, elle ne veut pas. On l'écoutera un autre jour ou plus tard.*
5	E	non Ouistiti XX. Ouistiti moi	
6	R	eh, Élise, tu veux pas l'écouter tu peux jouer à autre chose.	
7	E	non Ouistiti moi. Je veux (lire? livre?)	
8	R	pues lee otro libro si quieres (pointe vers une boite qui contient des livres)	*Eh bien, lis un autre livre si tu veux.*
9	E	non	

Comme nous le voyons, à l'exception de l'énoncé du tour 6, l'ensemble des interventions de Raquel s'effectue en espagnol. Rien dans l'échange ne laisse pourtant percevoir une incompréhension ou un malentendu lié à l'usage de la langue. Il nous semble que la transparence des titres des histoires à sélectionner (notons au passage l'utilisation par Raquel du terme *gato* pour traduire « gâteau », alors qu'en espagnol, les mots *pastel* ou *torta* sont plus communs), l'aspect routinier de l'activité et l'importance de la dimension multimodale, permettent de lever toute ambiguïté possible.

Pour ce qui est de l'alternance codique, le changement de langue (tour 6) intervient après un effort constant de la part de Raquel pour trouver une issue qui puisse satisfaire tout le monde. Elle explique les raisons du choix de Clic-clac (choix initial de Lola), et indique que *Le gâteau de Ouistiti* pourra être écouté plus tard. Elle ne refuse donc pas à Élise son histoire. Pourtant cette dernière continue d'insister, une pression qui est d'autant plus forte que l'enfant reste près de Raquel. C'est cette montée en tension qui initie l'alternance codique. Le passage au français permet de poser une alternative jusqu'ici non envisagée : faire autre chose qu'écouter une histoire qui ne l'intéresse pas. Le ton est ferme car elle établit le cadre de fonctionnement, mais à nouveau, Raquel s'efforce de ne pas contrarier Élise en lui offrant une alternative possible, qu'elle reprend ensuite en espagnol.

Cinq minutes plus tard, alors que Lola et Élise ainsi qu'un autre enfant sont regroupés

autour de Raquel pour suivre l'histoire contée à partir du livre, Élise se saisit du livre tenu par Raquel pour le fermer. Raquel réagit : « Lo estamos leyendo nosotros <Élise, Élise, je suis désolée mais on est en train de le voir> ». À nouveau, le changement de langue permet de reposer le cadre nécessaire à la poursuite de l'activité telle que construite avec les enfants. Nous notons également que le passage au français introduit un terme d'excuse « je suis désolée », absent en espagnol, qui vient réparer l'offense que le refus a pu provoquer (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Par ce moyen discursif, Raquel rétablit « l'équilibre rituel de l'interaction » (p. 149) pour ne pas rompre le lien avec Élise.

La réalisation des échanges s'appuie également sur un ensemble de ressources multimodales, notamment les gestes manuels, qu'ils soient spontanés ou relèvent d'un code gestuel utilisé avec les bébés, communément appelé « langage des signes pour bébé[4] ».

3.2 Rôle des gestes coverbaux et du langage des signes pour bébé en situation exolingue en crèche

Le geste coverbal, c'est-à-dire associé à la parole, apparait clairement comme un support à la compréhension et l'interaction. Constamment dans les échanges, la place des gestes est tout aussi importante que les schèmes d'interaction. Ainsi, si nous reprenons l'énoncé du tour 8, nous voyons comment l'auxiliaire de puériculture accompagne son explication de gestes mimant les actions et l'organisation des activités (Fig. 1).

R. ah, si, [luego] (Fig.1a), iremos al [jardin] (Fig.1b) con la moto [y con el coche] (Fig.1c). Y [hacer escalara] (Fig.1d) y [el tobogan] (Fig.1e)



Figure 1: Suite de gestes coverbaux

À noter que les gestes sont réalisés en synchronie avec les termes qu'ils représentent, ce qui permet l'association geste/mot, d'autant que les gestes ne semblent pas spécifiques à la langue espagnole. Ces résultats sont en cohérence avec les travaux dans le domaine des études gestuelles auprès d'enfants de 3 ans : la place de la prosodie, du corps, de l'environnement matériel est prépondérante dans la construction du sens des échanges entre l'adulte et l'enfant, et contribuent ainsi au développement langagier du tout jeune enfant (voir notamment Volterra *et al*., 2005 ; Batista, Le Normand & Colletta, 2019 ; Morgenstern, 2019).

Le principe éducatif retenu par la crèche a permis d'observer et documenter l'usage du langage des signes pour bébé. Les rares travaux que nous rencontrons sur ce langage sont pour l'essentiel en faveur de son usage tant il aurait des effets positifs sur le plan linguistique et développemental (Acredolo & Goodwin, 2009) ou de la socialisation langagière (Pizer, 2004). Notre analyse montre tout au moins que l'utilisation de ce code, qui se rapproche selon nous des gestes emblématiques dans le sens où ils répondent à une certaine convention spécifique à chaque langue[5], contribue à la réalisation de l'interaction. Ils sont produits et compris aussi bien par les adultes que les enfants de la crèche, voire innervent progressivement la communication familiale comme le signale une mère lors d'un des entretiens réalisés.

Lorsque produits en synchronie avec la parole, ils peuvent être rapprochés d'une forme de bilinguisme-bimodalité (Estève, 2011) à base espagnole. Partant, ils offrent une convergence multimodale qui facilite la compréhension du message (Colletta, 2004). Qu'ils puissent représenter une aide à la compréhension est à mettre en lien avec le fait que ces mêmes gestes sont utilisés par l'ensemble des adultes de la crèche dans les interactions en français. Dès lors, ils constituent une forme non documentée, dans les études sur les communications exolingues, de « bouées transcodiques » (Moore, 1996) auxquelles peuvent se raccrocher les enfants. Moore montre comment le recours aux langues premières dans les échanges exolingues permet notamment de représenter au final un repère stable pour l'enfant, et d'autant plus sécurisant que ce dernier se retrouve parfois à les produire pour exprimer un besoin.

4. Conclusion

Au terme de cette étude, il apparait que la situation exolingue observée dans la crèche bilingue ne semble pas constituer un obstacle pour les interactions avec les enfants ni pour leur épanouissement. Les quelques exemples analysés dans cet article montrent que le recours à l'alternance codique et aux gestes, qu'ils soient coverbaux ou qu'ils relèvent du langage des signes pour bébé, contribuerait à faciliter l'accès au sens.

Les résultats permettent de montrer que l'usage d'une langue inconnue avec des enfants en crèche ne constitue pas un frein à leur épanouissement et au développement langagier : les enfants produisent des énoncés en français, enrichissent leur palette de sons. L'alternance codique assure leur bien-être, en cas de conflit.

Dans ce contexte d'interaction, le langage des signes pour bébé présente un réel intérêt dans ce type d'ouverture à la diversité linguistique puisqu'il possède un caractère stable et sécurisant dans le passage entre les deux langues.

Cela dit, le développement de ce langage, souvent promu car il serait un accélérateur d'acquisition langagière (Acredolo & Goodwyn, 2009), semble donner raison aux propos de Mollo-Bouvier (1995) lorsqu'elle signalait une certaine dérive dans l'éducation des jeunes enfants qui recherche à tous prix une précocité des acquisitions et des apprentissages. Aussi nous parait-il essentiel que soient engagées des recherches sur l'effet de l'utilisation du langage des signes pour bébé sur les différentes étapes de l'acquisition du langage en comparant des enfants exposés ou pas à ce type de gestes.

Références

Acredolo, L. et Goodwyn, S. (2009). *Baby signs. How to talk with your baby before your baby can talk?* Mc Grawl Hill.

Azaoui, B. (en préparation). Des gestes coverbaux au langage des signes avec bébé lors d'interactions exolingues en crèche. Pour *Faits de langues*.

Batista, A., Le Normand, M.-T. et Colletta, J.-M. (2019). Rôle et évolution des combinaisons bimodales au cours de l'acquisition du langage. Données chez l'enfant francophone âgé de 18 à 42 mois. Dans A. Mazur-Palandre et I. ColonCarvajal (éd.) *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (p. 53-82). UGA Editions.

Caporal-Ebersold, E. (2018). Language policy and practices in early childhood education: A case study of an English-French bilingual crèche in *Strasbourg*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Strasbourg.

Colletta, J.-M. (2004). *Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Mardaga.

Escudé, P. (2014). Le Développement observé chez un enfant bilingue. Préface et notes de l'édition de la thèse de Jules Ronjat (1913). Francfort-Bern : Peter Lang, 20, 7-14.

Estève, I. (2011). *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyse, socialisation, développement.* Thèse de doctorat non publiée. Université de Grenoble Alpes.

Ferré, G. (2011). Analyse multimodale de la parole. *Rééducation Orthophonique*, 246, 73-85.

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.

Garcia, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Languages, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

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. (2002). Interactions de tutelle dans différents modes d'accueil préscolaires. *Lesdossiers des sciences de l'éducation*, *7* : 45-57

Hélot, C. (2018). De la pluralité des langues et des cultures en crèche. Ou comment accueillir l'altérité. *Spirale*, *3*(87) : 71-81.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales*. *Tome 3*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Armand Colin.

Kress, G. (2010). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Laubier, M., Marin, L., Savitsky-Midena, T. et Tesson, D. (2019). Albums bilingues et plurilingues, lectures du soir et intergénérationnelles à la crèche départementale Anatole-France. Dans C. Haussin (éd.), *Petite enfance : art et culture pour inclure* (p. 135-164). Érès.

Miehakanda, M. (2012). Distorsions dans les interactions entre adultes et enfants. *Éducation et socialisation, 31*. En ligne : http://journals.openedition.org/edso/848.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago University Press.

Mollo-Bouvier, S. (1995). Préface. Dans S. Cohen (éd.), *De la crèche à l'école. La continuité éducative* (p. 3-6). Nathan pédagogie.

Morgenstern, A. (2019). Le développement multimodal du langage de l'enfant : des premiers bourgeons aux constructions multimodales. Dans A. Mazur-Palandre et I. Colon Carvajal (éd.) *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition* (p. 27-52). UGA Editions.

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 7*. En ligne : http://aile.revues.org/4912.

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.

Pizer, G. (2003). Baby signing as language socialization. The use of visual-gestural signs with hearing infants. *Texas Linguistic Forum, 47* : 165-171.

Rezzoug, D. et Moro, M. (2011). Oser la transmission de la langue maternelle. *L'Autre, 2*(2): 153-161.

Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Paris : Champion.

Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale...* Érès.

Volterra, V. ; Caselli, M. C. ; Capirci, O. et Pizzuto, E. (2005). Gesture and the emergence and development of language. Dans M. Tomasello et D. I. Slobin (éd.), *Gesture and the emergence and development of language. Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates* (p. 3-40). Lawrence Erlbaum Publishers.

---

1 Selon Bruner (1983), l'interaction de tutelle correspond à une relation où l'adulte va aider l'enfant à résoudre un problème qu'il ne saurait résoudre seul.

2 Deux femmes et un homme.

3 Par interactions multimodales, nous entendons le fait que celles-ci comportent plusieurs modalités, telles que la modalité verbale (phonèmes, lexique, syntaxe, discours), la modalité orale (prosodie, qualité de la voix) et la modalité visuelle (gestualité et expressions faciales).

4 Nous retiendrons ici l'expression « langage des signes pour bébé », utilisée communément pour traduire le terme « baby-sign ». Il est toutefois essentiel de distinguer ce langage, qui est une sorte de code gestuel développé pour communiquer avec les bébés, de la langue des signes.

5 Cela dit, leur catégorisation peut être discutée car il est aussi possible de le rapprocher des gestes coverbaux en ce qu'ils sont produits principalement en synchronie avec la parole. Cette discussion fait partie d'une réflexion en cours (Azaoui, en préparation).