

Une expérience éducative autour d'un album de la littérature de jeunesse en Institution de la Petite Enfance

Glaís Sales Cordeiro et Birgit Mann Hernot

Avec la collaboration de Mercedes Florez Correa et Karine Sautreuil

Résumé

Le but de cette contribution est de relater une expérience éducative ayant lieu dans le cadre du cycle d'ateliers *Regards croisés sur la petite enfance*. Cette expérience a été réalisée au sein des Espaces de vie infantile (EVI) de l'Université de Genève avec deux groupes d'enfants de 3-4 ans. Il s'agira de présenter une séquence d'activités ciblées sur la lecture et la compréhension d'un album de la littérature de jeunesse, conçue sur la base d'une collaboration entre une chercheuse, une adjointe pédagogique et deux éducatrices, et d'analyser la mise en œuvre de deux activités de la séquence afin d'en rendre compte et de discuter des apports de cette expérience en lien avec les différents acteurs concernés.

Mots-clés

compréhension des récits, séquence d'activités, étayages, institutions de la petite enfance

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteurs

Glaís Sales Cordeiro, Section des sciences de l'éducation – Université de Genève, Uni-Mail,
CH-1211 Genève 4, Glais.Cordeiro@unige.ch

Birgit Mann Hernot, Crèche Crescendo, Secteur des Nations, 14 avenue de Sécheron, CH-1202 Genève,
cdo@ipe-ge.ch

Une expérience éducative autour d'un album de la littérature de jeunesse en Institution de la Petite Enfance

Glaís Sales Cordeiro et Birgit Mann Hernot

Avec la collaboration de Mercedes Florez Correa et Karine Sautreuil

1. Introduction

Dans cette contribution, nous relatons une expérience éducative réalisée dans le cadre du cycle d'ateliers *Regards croisés sur la petite enfance*. Ces ateliers ont pour objectif d'encourager les rencontres entre chercheurs et praticiens actifs dans le domaine de la petite enfance. Chaque atelier est conjointement préparé et organisé par des chercheurs de l'Université de Genève et des membres des équipes éducatives des Espaces de vie infantile (EVE) du secteur Université. Depuis 2014, six ateliers *Regards croisés* ont été réalisés. Ils permettent d'explorer des problématiques liées à la petite enfance relevant aussi bien du développement des enfants que des enjeux de formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance.

Notre atelier a porté, plus particulièrement, sur un projet éducatif autour d'un album de la littérature de jeunesse avec des groupes d'enfants de 3-4 ans à partir d'une séquence d'activités ciblées sur la lecture et la compréhension des récits visant le développement des capacités narratives des enfants. Le projet a été mis sur pied dans le cadre d'une collaboration entre une chercheuse, une adjointe pédagogique et deux éducatrices (dorénavant, équipe projet).

Les questions suivantes ont orienté la conception des activités de la séquence, leur mise en place et l'analyse de leur conduite :

- Quels usages peuvent être faits de la littérature de jeunesse au sein des institutions de la petite enfance?
- Comment s'y prendre en tant qu'éducatrice pour contribuer au développement des capacités de compréhension des enfants à partir de la lecture d'albums?
- Comment les interventions des éducatrices, les étayages fournis par elles, peuvent aider les enfants à comprendre les liens entre la structure narrative et la caractérisation des personnages de l'album ?

Dans les lignes qui suivent nous exposons d'abord quelques repères théoriques sous-jacents à la conception et à l'analyse de la séquence, notamment les notions de « système récit-personnages », d'« étayage » et de « zone proximale de développement ». Nous présentons ensuite la démarche de conception de notre dispositif éducatif, les conditions de sa mise en place et les procédés d'analyse de nos données. Nous finissons notre contribution par l'analyse de la mise en œuvre de deux activités de la séquence, en essayant de fournir quelques éléments de réponse à notre questionnement de départ et par un bilan global de l'expérience.

2. Quelques repères théoriques sous-jacents au projet éducatif

2.1 Le système récit-personnages : une porte d'entrée pour la compréhension des récits dans les Institutions de la petite enfance

Divers travaux ont mis en évidence l'importance des situations précoces de lecture partagée avec un adulte (Bruner, 1983 ; Grossmann, 1996 ; Sulzby & Teale, 1991) pour le développement des capacités littéraires (entrée dans la culture de l'écrit et découverte de son fonctionnement) des jeunes enfants. Ces situations contribuent largement à la compréhension en lecture (Dickinson & Smith, 1994 ; Terwagne & Vanesse, 2008) et, par conséquent, à une future réussite scolaire dans ce domaine. Les moments de lecture conjointe, qui peuvent avoir lieu en milieu familial mais également avec l'éducateur dans les institutions de la petite enfance (IPE), ont en général lieu autour d'albums de la

littérature de jeunesse qui se caractérisent par différentes formes de récit construites sur la base d'une articulation forte entre texte et images.

Un nombre important des récits se présente sous forme de *scripts* d'actions ou d'évènements (Fayol, 1985) organisés dans une succession chronologique linéaire où la mise en intrigue est faible ou absente. C'est le cas des séries d'albums comme *Spot* ou *Léo et Popi*. D'autres récits sont plus « élaborés » (Grossmann, 1996) et « s'interprètent » (Terwagne et Vanesse, 2008), nécessitant une compréhension fine des rapports dynamiques entre le processus de mise en intrigue, les motifs et les actions des personnages. Ce processus est textualisé à travers une structure narrative (Labov & Waletzky, 1967 ; Larivaille, 1974) présente de manière dominante dans les genres de textes où l'action langagière « narrer » prédomine (Dolz & Schneuwly, 1996). A travers les liens entre le texte et les images (Léon, 2004), elle implique la résolution d'une situation problématique qui se pose au(x) personnage(s) et qui bouscule la situation initiale d'équilibre, le(s) amenant à chercher des solutions au problème sur la base de ses(leurs) motivations et buts.

Le personnage apparaît ainsi comme un élément essentiel dans la construction des significations lors de la lecture de récits. Selon Reuter (2000), les personnages organisent la trame narrative à travers leurs actions, leurs sentiments, leur aspect et la manière dont ils sont désignés par le narrateur. Par sa description, les événements et dialogues qu'il suscite et/ou auxquels il participe, chaque personnage construit et se construit dans le récit (Tauveron, 1995) en créant un système dynamique d'éléments en interaction, articulé à un système plus large constitué par l'ensemble des personnages, qui joue un rôle fondamental dans l'avancement de l'histoire. Dans une perspective éducative d'approche d'albums de la littérature de jeunesse en IPE, la mise en évidence de ces relations complexes entre les personnages, leurs motivations, sentiments et actions qui constituent le système récit-personnages peut ainsi favoriser le développement des capacités langagières de compréhension des récits chez l'enfant.

Comme d'autres (Boiron, 2010 ; Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010), nous considérons que l'appropriation progressive de ce système a lieu dans des situations de lecture partagée d'albums avec l'adulte. Nous pensons toutefois que, en IPE, ces situations peuvent être accompagnées d'activités plus ciblées qui permettent aux enfants (surtout ceux qui ont moins d'expériences littéraires) de mieux suivre les personnages et leur évolution au long de l'album. Nous y reviendrons dans la présentation de notre dispositif éducatif.

2.2 L'importance des concepts d'étayage et de zone proximale de développement dans les Institutions de la Petite Enfance

Dans la partie précédente, nous avons commencé par rappeler le rôle fondamental des situations de lecture conjointe entre l'adulte et l'enfant pour l'entrée dans la culture de l'écrit et l'appropriation progressive de l'acte de lire à travers la lecture d'albums. Nous avons également thématiqué l'importance du rôle de l'adulte comme médiateur de la culture de l'écrit dans ces situations. La notion de médiation renvoie forcément à une relation d'asymétrie de connaissances où l'adulte ou un partenaire plus expérimenté collabore avec l'enfant pour la réalisation d'un but difficilement atteignable lorsque ce dernier agit seul (Vygostki, 1934). En se basant sur ce présupposé, Bruner (1983) défend l'idée que « l'intervention d'un tuteur (...) la plupart du temps (...) comprend un processus d'étayage qui rend (...) le novice capable de (...) mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien (...) lui permet de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (p. 263). Ainsi, l'étayage consiste à agir dans ce que Vygostki a appelé la « zone proximale de développement » de l'enfant, c'est-à-dire un espace d'apprentissage où l'enfant a la possibilité d'atteindre un niveau cognitif supérieur pour résoudre un problème à travers l'imitation de l'adulte. Autrement dit, « la zone proximale de développement nous aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus mais ceux en voie d'acquisition » (Vygotski, 1935/1985, p. 109).

Selon Bruner (1983), dans l'interaction avec l'enfant, l'adulte cherche à focaliser l'attention de l'enfant sur l'objet de négociation, dans notre cas, les significations à construire pendant la lecture conjointe de l'album et, par la suite, dans les activités portant sur ce support littéraire. Ainsi, c'est l'éducatrice

qui fournit des moyens à l'enfant pour tisser des relations entre les éléments essentiels pour la compréhension du récit porté par l'album à travers le texte et les images. L'éducatrice tient ici le rôle d'expert et l'enfant, le rôle du novice. La première va donc proposer des nouveaux défis à l'enfant en tenant compte de ses capacités réelles et de ses possibilités, en ciblant sa « zone proximale de développement ». Par un processus d'étayage, elle va, par ses interventions (verbales et non verbales), accompagner l'enfant dans ses actions et son discours de manière à ce qu'il puisse atteindre le but attendu. Dans ces situations d'apprentissage, l'enfant peut donc développer de nouvelles capacités, l'adulte jouant un rôle de médiateur qui transmet des connaissances, qui ouvre d'autres possibles.

Il est encore à relever l'importance de la récurrence de certaines situations d'apprentissage, qui se déroulent toujours plus ou moins de la même manière. Pour Bruner (1983), ces situations, en milieu familial, préscolaire ou scolaire, constituent des « formats » d'interaction dans lesquels transitent des conventions qui y sont liées et qui permettent à l'enfant d'entrer dans la culture. En ce sens, dans les situations éducatives qui se répètent quotidiennement en IPE, comme celles de lecture conjointe d'un album, l'enfant a l'opportunité d'expérimenter et de réitérer certaines actions/interventions dans l'interaction avec l'éducatrice. A son tour, cette dernière observe ce que fait et dit l'enfant, en complexifiant progressivement la situation ou la tâche proposée en même temps qu'elle apporte le soutien nécessaire pour guider l'enfant/le groupe vers la réussite et éviter les écarts.

Ces différents principes ont ainsi constitué un point de départ pour la construction de la séquence d'activités et sa conduite par les éducatrices. Ils ont par ailleurs contribué à définir un cadre pour les analyses présentées dans cette contribution.

3. Conception et mise en place du dispositif éducatif

La conception de notre dispositif éducatif a présupposé deux grandes étapes de travail. Premièrement, le choix de l'album à lire avec les enfants. Deuxièmement, une phase de conception d'une séquence d'activités partiellement décrochées (Dolz & Schneuwly, 1996) de la situation de lecture mais intimement liées à celle-ci. Ces deux étapes ont permis ensuite aux deux éducatrices de réaliser les activités de la séquence avec les groupes d'enfants.

3.1. Choix et présentation de l'album

Dans les premières séances de travail de l'équipe projet, il a été question du choix de l'album sur lequel porterait le travail visant le développement des capacités de compréhension en lecture des enfants. Ainsi, une sélection d'environ cinq albums présentant un système récit-personnages bien caractérisé a été proposée aux éducatrices. L'album « Dada », écrit par Germano Zullo, illustré par Albertine et édité par La joie de lire, a été retenu.

L'album raconte l'histoire de deux champions de sauts d'obstacles qui « forment une paire parfaite », le jockey « Roger Canasson » et son cheval « Dada ». Toutefois, lors du dernier concours auquel ils ont participé, « Dada » rate tous les obstacles et perd la course. Les deux personnages, effondrés et inquiets, partent donc à la recherche de solutions au problème. Ils consultent des médecins, qui prescrivent des vitamines à « Dada », et un psychologue, qui suggère au champion quelques semaines de repos au bord de la mer. De retour des vacances, Dada est prêt pour un nouveau concours très important. Mais, au début de la course, il rate encore les obstacles et ressent une grande déception... Heureusement, lors d'une chute, les lunettes de « Roger Canasson » glissent par hasard sur les yeux de Dada, qui redevient ainsi champion. Une visite chez l'ophtalmologue résout définitivement le problème. Les deux champions sont confiants et forment à nouveau une paire parfaite.

En plus d'une dynamique relativement explicite entre les motivations, sentiments et actions des personnages, l'album est construit sur la base d'un rapport assez complémentaire et interactif entre les illustrations et le texte. Les dessins d'Albertine sont très appréciés des enfants par leurs traits d'expressivité et de spontanéité mais aussi de précision et d'humour (qui permettent plusieurs niveaux de lecture). Le texte de Zullo est en même temps accessible, parce que fluide et proche de l'univers des enfants et des adultes, et complexe, parce que plein de jeu de mots et parfois de mots compliqués, qui ne nuisent pas pour autant à la compréhension de l'album. Selon les éducatrices,

l'album était, par ses caractéristiques, à la portée de jeunes enfants vu les médiations et activités prévues dans le cadre du dispositif éducatif mis sur pied.

3.2 La séquence d'activités et les principes qui l'orientent

Suite au choix et à l'analyse de l'album du point de vue des caractéristiques de son système récit-personnages (voir 2.1), nous avons entamé l'étape de conception et de construction de la séquence d'activités. Celle-ci s'est inspirée, en partie, des travaux d'ingénierie didactique sur la compréhension en lecture conduits par l'une de nous (Cordeiro et al. 2013 ; Cordeiro, 2014). Elle s'est organisée selon les principes suivants:

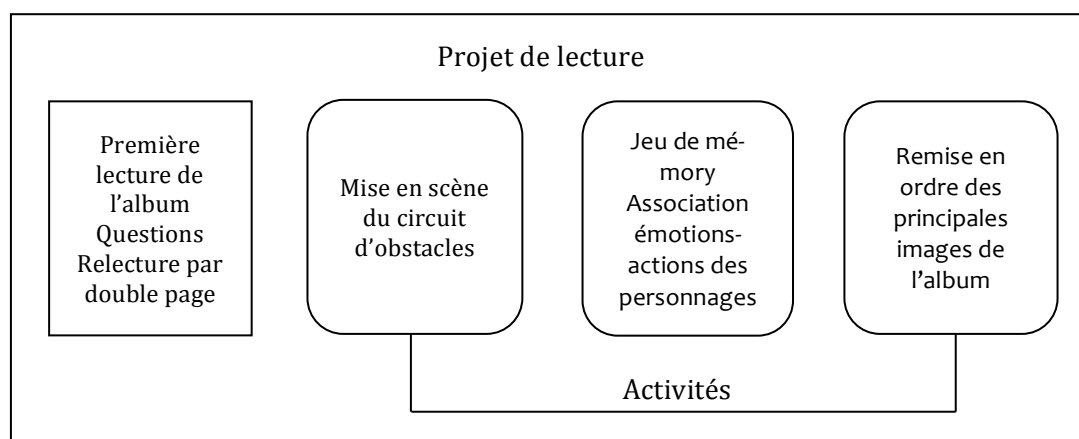
- une progression visant l'appropriation des éléments clés du récit qui amène les enfants à comprendre les rapports entre les émotions ressenties par les personnages et leurs actions dans les différents événements de l'histoire ;
- un fil conducteur entre la première lecture et les trois activités qui s'en suivent, garanti par un rappel systématique de ce qui a déjà été réalisé en début d'activité mais également au cours de son déroulement (établissement de liens avec l'album).

Ce deuxième principe a été fondamental dans le dispositif créé puisque, de notre point de vue, il permet aux enfants de mieux comprendre l'articulation entre les différentes activités et leur rôle pour la compréhension de l'album, l'idée étant que lorsqu'on lit ensemble en IPE, on peut également discuter et échanger sur ce qu'on a lu, on peut jouer l'histoire, on peut l'apprécier.

La séquence d'activités s'initie par une étape de lecture de l'album (construction d'une première compréhension du récit) suivie d'un cycle de trois activités organisées de manière progressive. La première activité consiste en la mise en scène du circuit d'obstacles (compréhension de la situation problématique du récit, par le « faire »). La deuxième est un jeu de mémoire visant l'association entre les émotions ressenties par les personnages et leurs actions (compréhension des rapports émotions-actions des personnages au long du récit, par le « dire »). La troisième activité porte sur la remise en ordre des principales images de l'album afin de reconstituer sa trame narrative (lieu d'intégration des différents niveaux de compréhension du récit).

La figure 1 présente une vue d'ensemble de la séquence.

Figure 1 – Schéma de la séquence d'activités



Afin de disposer d'un document commun à l'intention des éducatrices, l'équipe projet a rédigé des « Consignes méthodologiques pour l'animation de la séquence d'activités ».

3.2.1 Lecture de l'album

La lecture de l'album débute avec une exploration de la page de couverture, habituelle dans les pratiques des éducatrices, afin que les enfants puissent élaborer des hypothèses concernant les contenus de l'histoire à vérifier ou infirmer après la lecture. Le dispositif de prise de connaissance de l'album a été organisé comme suit. Une première lecture intégrale du texte avec pointage des images et sans commentaires de la part de l'éducatrice ou des enfants est réalisée pour une première compréhension

du récit. En fin de lecture, des questions générales de compréhension (*Pourquoi Dada ne gagnait plus les courses? Comment a-t-on découvert que Dada avait besoin de lunettes? Est-ce qu'il est redevenu champion?*) sont posées par l'éducatrice afin d'entamer une discussion sur l'histoire avec les enfants. Vient ensuite une phase de relecture interactive de l'album par double page visant une compréhension plus fine du récit, avec retour sur les détails les plus importants selon le temps à disposition et le degré d'attention des enfants. Le choix des arrêts sur images peut être lié aux questions de ces derniers lors de la première lecture.

3.2.2 Mise en scène du circuit d'obstacles

L'activité de mise en scène du circuit d'obstacles visait l'appropriation de l'histoire à travers une expérience kinesthésique, une forme d'en-corporation du récit. Il s'agissait ainsi d'imiter les émotions et actions des personnages afin de reconstituer, sous forme de jeu symbolique, la phase de complication du récit. Nous sommes ainsi parties de l'idée d'un parcours moteur, qui est une activité connue et populaire en IPE, et y avons ajouté une mise en scène, l'hypothèse sous-jacente étant que revivre le nœud narratif du récit à travers son corps à l'aide de mouvements, sauts, chutes et déplacements des personnages dans l'espace favoriserait la compréhension globale de l'histoire.

3.3.3 Jeu de memory et association émotions-actions des personnages

L'objectif du jeu de memory était d'amener les enfants à reconstituer dix paires de cartes, élaborées à partir d'images de l'album correspondant à des moments clés de l'histoire, afin d'observer les émotions des personnages qu'elles illustraient. Ici, nous avons également choisi une activité connue des enfants et des éducatrices, le jeu de memory, en y articulant une dimension spécifique de travail sur la compréhension de l'album : la désignation des émotions des personnages et l'identification du moment de l'histoire auquel se réfère chaque image.

3.3.4 Remise en ordre des principales images de l'album

La troisième activité, plus classique, visait à vérifier les capacités des enfants à reconstituer chronologiquement, à partir de six images de l'album, les moments clés de l'histoire : la situation initiale (« Roger Canasson » et « Dada » sont des champions) ; le problème (la course ratée) ; la recherche de solutions (consultation chez les médecins et le psychologue ; nécessité de repos au bord de la mer) ; la récurrence du problème (course qui commence mal) ; la résolution du problème (lunettes du jockey qui glissent sur les yeux du cheval ; ophtalmologue) ; la situation finale (les personnages principaux sont contents et rassurés). Un objectif supplémentaire a été toutefois introduit : le repérage de deux images intrus provenant d'un autre album écrit par G. Zullo et illustré par Albertine, *Le génie de la boîte de raviolis*, dont les couleurs et les traits graphiques ressemblent à ceux de *Dada*. Ensemble, ces deux objectifs nous semblaient permettre aux éducatrices d'apprécier, en fin de séquence, la progression des capacités de compréhension des enfants en ce qui concerne l'identification et la caractérisation des personnages ainsi que la mise en intrigue de l'album.

Du point de vue de l'organisation temporelle de la séquence d'activités, il a été prévu qu'elle soit entièrement réalisée dans l'espace d'un mois, lors des périodes d'activité structurée (une vingtaine de minutes) une fois par semaine. Toutes les activités ont été filmées dans leur intégralité.

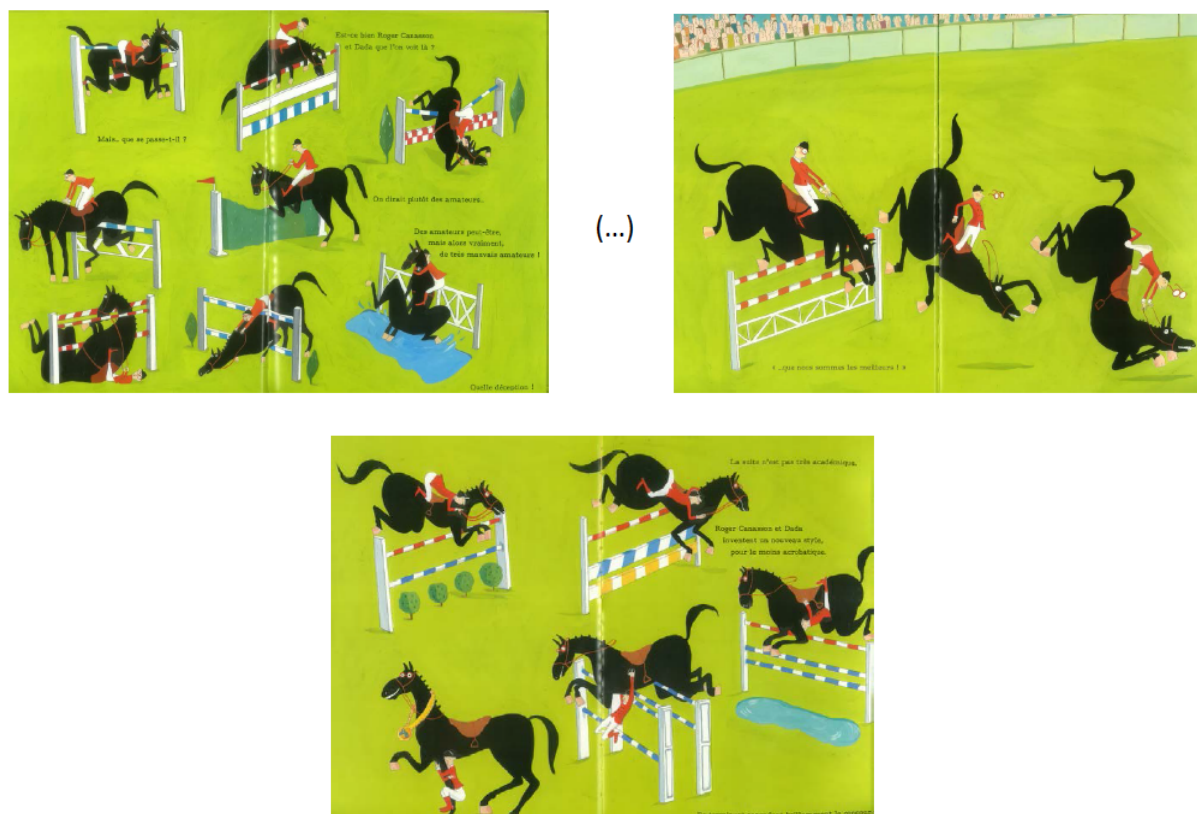
Afin de donner les moyens au lecteur de mieux se représenter la mise en œuvre des deux activités d'où proviennent les données analysées dans cette contribution, nous présentons ci-dessous les conditions de leur déroulement et le matériel utilisé dans chaque activité.

3.3.1 La mise en scène du circuit d'obstacles

Pour la réalisation de l'activité, nous avons proposé aux enfants de jouer les deux courses d'obstacles telles qu'elles se présentent dans le livre. Les enfants ont joué, à chaque fois, le rôle des spectateurs et à tour de rôle, le rôle de « Roger Canasson ».

Trois images de l'album représentant des moments de la première et de la deuxième course d'obstacles réalisées par « Roger Canasson » et « Dada » ont été sélectionnées pour être affichées au mur de la salle.

Figure 2 : Images de l'album représentant le circuit d'obstacles






Afin de matérialiser les obstacles du circuit, des bancs retournés ou des blocs moteurs Wesco ont été disposés dans un grand espace libre de tout matériel. Nous avons utilisé un tapis bleu pour représenter l'eau, un bloc moteur vert pour représenter la haie et des tapis verts pour représenter le gazon. Des bottes d'écuyer (de pluie), un t-shirt et des lunettes rouges ainsi qu'une bombe de cavalier ont été choisis pour caractériser le jockey. Un cheval à bâton représentait « Dada » et une médaille a été réservée pour le champion. Les spectateurs avaient droit à des banderoles préparées à l'avance avec les enfants et à des crécelles pour leurs encouragements.

Les enfants ont été installés dans la salle en demi-cercle. Avant de commencer la mise en scène, album à la main, les éducatrices ont posé des questions aux enfants afin de vérifier ce qu'ils avaient retenu de l'étape de lecture de l'histoire. Elles ont ensuite repris avec eux les éléments clés de la trame narrative pour enfin leur expliquer, en indiquant les images affichées au mur, qu'ils allaient jouer à être « Roger Canasson » et les spectateurs de la course d'obstacles. Le matériel et l'espace aménagé pour la course ont été observés afin que les enfants puissent se représenter l'activité à réaliser. Les deux courses ont été d'abord mises en scène par les éducatrices pour que les enfants puissent visualiser ce qu'ils allaient devoir faire. Des rappels concernant les émotions ressenties (joie, fierté, confiance, enthousiasme, déception, tristesse) par Roger Canasson et les spectateurs pendant chaque course ont été également effectués.

3.3.2 Le jeu de mémoire pour l'association émotions-actions des personnages

Comme nous l'avons dit, nous avons préparé dix paires de cartes à partir d'images de l'album correspondant à des moments essentiels de l'histoire pour l'observation fine des émotions des personnages qu'elles illustraient. Le tableau 1 donne des exemples des images sélectionnées.

Tableau 1 : Exemples d'images proposées dans le jeu de mémoire

	<p>Joie Contentement</p>
	<p>Inquiétude</p>
	<p>Confiance</p>
	<p>Peur Déception</p>
	<p>Fierté</p>

L'activité s'est réalisée dans la salle de mouvement. Les enfants ont été installés autour d'une table afin de leur donner un cadre contenant. Au début de l'activité, les éducatrices ont fait appel aux souvenirs des enfants sur les personnages de l'histoire afin qu'ils puissent les nommer. Le déroulement du jeu a été ensuite énoncé : une première étape de jeu de mémoire et une deuxième étape d'observation des visages des personnages dans les cartes afin de rappeler les émotions ressenties en se référant aux événements de l'histoire.

Pour la première étape, les cartes ont été d'abord posées ouvertes sur la table afin que les enfants puissent mémoriser leur emplacement et ensuite retournées pour le jeu en collectif. Lors de la deuxième partie de l'activité, les éducatrices ont laissé les enfants s'exprimer librement sur les images en les guidant dans leur observation à travers des questions lorsque nécessaire (*Pourquoi pensez-vous que Roger Canasson est inquiet ici ? Où est-il ? Quand est-ce que cela se passe ?*), et en les invitant à chercher les images dans l'album afin que les relations entre les émotions, les actions des personnages et les

événements du récit soient davantage explicités. Des liens avec les vécus personnels des enfants ont été également établis pour une meilleure appropriation de ces relations.

Tous les éléments concernant le dispositif éducatif mis sur pied ayant été présentés, nous passons maintenant à la description de la démarche entamée pour l'analyse du déroulement effectif des deux activités.

4. Démarche d'analyse des deux activités « en acte »

Dans cette contribution, nous présentons l'analyse d'un seul exemple d'activité mis en œuvre par chacune des éducatrices. Ce choix découle de la décision prise par l'équipe projet lors de la préparation de l'atelier *Regards Croisés* et est liée au temps imparti à la présentation. Ainsi, nous reprenons ici les analyses exposées dans l'atelier de l'activité de mise en scène du circuit d'obstacles conduite par l'éducatrice 1 et de l'activité de jeu de memory conduite par l'éducatrice 2.

Après discussion en équipe projet, nous avons fait le choix d'analyser les interactions entre les enfants et l'éducatrice du point de vue des étayages mis en place par cette dernière visant la compréhension de l'album. Ce choix a été défini en raison de l'importance accordée dans le champ de la petite enfance aux formes de guidage de l'enfant proposées par l'éducateur(trice) pour l'accompagner et le soutenir dans son développement à l'intérieur de sa zone de développement proximal (Cloutier, 2012).

La démarche d'analyse choisie repose sur deux moments de visionnage global des vidéos des deux activités. Cette manière de procéder nous a permis de nous immerger dans la réalité des activités vécues par les éducatrices et les enfants et de les mettre en lien également avec le document « Consignes méthodologiques pour l'animation de la séquence d'activités » précédemment mentionné. Ce faisant, nous avons pu aussi mieux interroger les choix effectués par l'équipe projet, notamment les pistes d'intervention possibles et les pratiques réelles. Nous nous sommes par ailleurs familiarisées avec la variété des modes interactionnels mis en place dans les activités.

Puis, nous avons transcrit fidèlement et de manière systématique des extraits d'interaction entre l'éducatrice et les enfants, en les regroupant autour d'une séquence d'actions relative à une partie de l'activité (par exemple, rappel de l'histoire, puis mise en scène du circuit d'obstacles). Nous les avons également regroupés par intervention en vue d'une analyse plus fine.

Avant de procéder à l'analyse des séquences d'actions, nous en avons réalisé une première analyse macroscopique à partir des éléments suivants : les indices de compréhension de l'histoire par les enfants ; les particularités de comportements observées auprès des enfants ; la démarche suivie par l'éducatrice en lien avec les objectifs fixés pour l'activité et la formulation de possibles hypothèses d'intervention. L'analyse microscopique des séquences d'actions repose, quant à elle, sur quelques-uns des questionnements annoncés dans l'introduction de cette contribution et que nous reprenons ici de manière plus précise :

- Comment l'éducatrice s'y prend-elle pour favoriser la mise en lien chez l'enfant entre ce qui lui est familier et ce qui est nouveau pour lui ? S'aide-t-elle d'images mentales connues de l'enfant, fait-elle appel à sa mémoire (référence à une situation connue, vécue) et/ou convoque-t-elle des termes qu'il connaît ?
- A travers quelles formes de médiation l'éducatrice structure-t-elle ses interventions d'étayage ? Fait-elle émerger les étapes, le processus mobilisé ? Recentre-t-elle l'attention des enfants sur la tâche par des verbalisations pour atteindre l'objectif visé ?
- Comment l'éducatrice s'adresse-t-elle aux enfants ? Perçoit-on ses intentions éducatives à travers la structure des questions posées et des reformulations proposées ? En quoi ses interventions d'étayage sont-elles adaptées, ajustées aux capacités de compréhension des enfants ?

5. Les interventions d'étayage des éducatrices auprès du groupe d'enfants dans les activités mises en place

Dans les activités éducatives mises en place, il s'agissait d'amener le groupe d'enfants à développer une meilleure compréhension de l'histoire, de sa trame narrative et des caractéristiques des protagonistes. Ce qui nous a également intéressé était d'observer les processus de compréhension de l'album visés, raison pour laquelle nous avons proposé différents types d'activités dans un enchaînement évolutif et avec des repères identiques au début de chaque activité. Dans la suite de cette contribution, nous analysons, plus particulièrement, comment les interventions d'étayage de l'éducatrice dans l'activité favorisent une meilleure compréhension du système récit-personnages que constitue l'histoire de « Dada ».

5.1 Les interactions entre les enfants et l'éducatrice lors de la mise en scène du circuit d'obstacles

5.1.1 L'accompagnement des enfants pendant le rappel de l'histoire

En guise de préambule, nous pouvons constater, en visionnant cet extrait et en analysant les réponses des enfants, que trois de ces enfants ont une bonne connaissance des personnages (nom ou désignation – cheval, cavalier – des personnages) et de quelques unes de leurs caractéristiques (couleur des lunettes, des habits). Cependant, la compréhension de la situation problématique/intrigue de l'histoire reste globalement hésitante, peu maîtrisée. Un enfant (Enf1¹) écoute avec attention les questions de l'éducatrice 1 (Ed1) et les réponses des autres enfants sans intervenir, puis observe les images de l'album affichées au mur. Ed1 va alors partir du niveau de compréhension de chaque enfant (sur la base des indices de compréhension apportés) pour proposer un étayage ajusté et adéquat et ainsi viser une progression des apprentissages.

Intervention 1

Ed1 (à tous) : vous vous souvenez, il s'appelle comment ce livre ?

Groupe : DADA

Ed1 : ouais (...) ça parlait de quoi ?

Groupe : d'un cheval

Ed1 : qu'est-ce qui lui arrive à ce cheval ?

Enf1 : il est tombé

Ed1 : ouais (...) pourquoi est-il tombé ?

Enf1 : parce que c'était trop grand

Ed1 : de quoi qui était trop grand ?

Enf1 : les sauts d'obstacles

Ed1 : les sauts d'obstacles ? Peut-être, mais...

Ed1 commence par valider la réponse de Enf1, puis conduit l'enfant à préciser sa réponse. Puis, elle reformule la réponse de l'enfant en rendant le modèle plus exact du point de vue de la prononciation.

L'accompagnement est proximal et dirigé, en priorité, vers Enf1. Ed1 amène de manière graduelle Enf1 à résoudre le problème posé (« pourquoi est-il tombé ? »). Le restant du groupe est attentif et écoute les questions/réponses. Nous faisons l'hypothèse que ce temps d'écoute contribue également à aider chaque enfant du groupe à mieux comprendre l'histoire. Par ailleurs, Ed1 élargit son regard au groupe, ce qui permet probablement à Enf2 de donner une autre réponse.

Intervention 2

Enf2 : non il était trop lourd

Ed1 : il était trop lourd (...) mais il n'y avait pas autre chose dans le livre ?

¹ Les prénoms des enfants et des éducatrices ne sont pas révélés pour des raisons d'anonymat.

Ed1 reprend la réponse de Enf2 et pose directement une nouvelle question. Cette avant-dernière étape est importante puisqu'elle ramène Enf2 et le groupe à la tâche, à l'histoire et à sa trame narrative. La consigne et le complément apporté (« dans le livre ») font office de déclencheur car Enf3 énonce la réponse attendue.

Intervention 3

Enf3 : il voyait pas bien (joint le geste de la mise des lunettes)

Ed1 : voilà il voyait pas bien en fait Dada il a été voir plusieurs médecins, on s'en est rendu compte à la fin du livre (...)

Ed1 : qu'est-ce qu'on lui a donné à Dada ?

Enf4-Enf3 : des lunettes

Ed1 : elles étaient de quelle couleur ces lunettes ?

Le groupe, puis Enf4 : rouges de la même couleur que le Monsieur

Ed1 acquiesce et reprend la réponse de Enf3, puis la complète et termine par deux questions finales.

Cette dernière étape vient clore le processus d'accompagnement proposé : les interactions successives, de part leur richesse et variété, ainsi que les étayages progressifs orientés de Ed1 ont permis d'aboutir à la résolution de la situation problématique dans le récit et de réaliser le but commun. Enfin, Ed1, en tant que garante de la structure narrative et de la bonne compréhension de l'histoire rappelle aux enfants les éléments utiles à une compréhension de la résolution du problème de « Dada » (chute-médecins-lunettes) et temporelle du récit (« à la fin de l'histoire »). La dernière question semble contribuer à une meilleure compréhension de ces éléments de la part des enfants puisqu'ils répondent de manière exacte et rapide.

5.1.2. Le guidage individualisé et collectif dans la mise en scène du circuit d'obstacles

L'extrait que nous avons retenu illustre le passage de Enf1 dans l'activité de mise en scène du circuit d'obstacles. Il est le deuxième enfant à passer et a donc suivi les consignes données par Ed1 avant l'activité (pour rappel, rejouer la scène lors de la première et deuxième courses).

Il est à noter que Enf1 semble s'être approprié la notion de champion en l'associant au franchissement rapide des obstacles et en disant « je vais y aller trop vite parce que je suis un champion ». Il établit ainsi un lien avec une activité qui lui est familière, faire de la trottinette : « avec ma trottinette j'étais allé trop vite » et celle des sauts d'obstacles. Il est également intéressant d'observer que deux enfants prennent des initiatives individuelles en proposant de faire jouer leurs doudous dans l'histoire. Une d'elles dit « Enf1 ma petite fille elle applaudit », puis Enf2 complète « moi aussi ». Nous pouvons donc imaginer que ces enfants ont probablement tous les deux compris le rôle des spectateurs dans le concours.

Enfin, nous faisons l'hypothèse que l'usage d'objets vrais et familiers dans le jeu de rôles (t-shirt rouge, bottes de cavalier, bombe, lunettes, médailles) a aidé les enfants à se représenter ce moment de l'histoire et à prendre appui sur des connaissances peut-être déjà acquises (les caractéristiques des personnages, par exemple). Les étayages proposés par l'éducatrice sont donc de nature différente que ceux proposés dans la première partie de l'activité.

Intervention 1

Ed1 : je vais te mettre le t-shirt de Roger Canasson

Enf1 : à côté du crocodile (en regardant le sol)

Ed1 : il n'y a pas de crocodile dans l'histoire

Enf1 : non il n'y a pas de crocodile

Ed1 favorise d'abord l'imitation en équipant Enf1 de sa tenue de cavalier et en verbalisant ses actions tout en prononçant le nom du cavalier. Enf1 entre ainsi par le jeu dans le personnage. Elle est à nouveau garante des éléments liés à l'histoire, en refusant la proposition d'un personnage (crocodile) appartenant à un autre album. Elle réduit ainsi la marge d'interprétation possible en ce qui concerne l'histoire de « Dada ».

Intervention 2

Ed1 : la bombe voilà

Enf1 : et les lunettes ?

Ed1 : les lunettes c'est après / au début tu fais la course sans les lunettes et tu perds (...) tu vas nous montrer que tu n'es pas content parce que tu as perdu

A la question de Enf1, Ed1 l'aide à mieux se situer dans le récit, en le décomposant en phases et en ciblant la tâche ainsi que ce qui est attendu de lui en ce moment.

Intervention 3

Ed1 (tous) : et là comment est-ce qu'on est là ? Il a gagné la course ou il l'a perdue ?

Groupe : il l'a perdue

Ed1 : (...) ah non ! il a perdu la course pff ! (...)

A la fin de la course, Ed1 questionne le groupe d'enfants en proposant deux choix de réponse. Elle rend, de ce fait, le groupe actif sur la prise de décision de la bonne réponse. Celle-ci est adéquate et permet à Ed1 d'explorer alors le registre émotionnel de ce moment de l'histoire, en invitant Enf1 et le groupe (spectateurs) à imiter la déception que ressentent les personnages.

Intervention 4

Ed1 : maintenant on va lui mettre les lunettes de champion (...) et Enf1 non plutôt Roger Canasson va gagner la course

Ed : et pour le grand champion la médaille

Ed1 prépare Enf1 à la situation de réussite de la course, en employant un des termes qui apparaît dans l'album (« champion ») et en rappelant le nom du cavalier. Enf1 peut ainsi se mettre dans la peau du personnage et s'y identifier. La verbalisation est, semble-t-il, suffisante puisque Enf1 franchit volontairement les obstacles sans tomber. Il arrive souriant sous les félicitations des spectateurs. La réussite est marquée par Ed1 à la fois par une verbalisation et une action représentée (Enf1 reçoit sa médaille), ce qui facilite la compréhension de cette étape-clé de l'histoire.

Dans la brève analyse que nous venons de faire de quelques moments de l'activité, nous observons les efforts constants de Ed1 pour établir et accepter, dans les questions et étayages fournis, des rapports entre les connaissances des enfants et la situation fictive de la mise en scène dans laquelle ils doivent évoluer pour se représenter ce qui se passe dans l'histoire de l'album. A travers les formes de médiation proposées, l'éducatrice cherche à faire re-émerger les événements de l'histoire, en centrant également l'attention des enfants sur les différentes émotions ressenties par les personnages pendant ces événements (ou en raison de ceux-ci) pour atteindre l'objectif visé par l'activité. Regardons maintenant comment s'est déroulé l'activité de jeu de mémoire conduite par Ed2.

5.2. L'association émotions-actions des personnages à partir des cartes du jeu de mémoire**5.2.1 L'accompagnement des enfants pendant le rappel de l'histoire**

Le premier extrait de l'activité montre que le groupe d'enfants semble avoir une bonne connaissance des personnages de l'histoire. Il ne nous permet toutefois pas d'identifier le niveau de compréhension de la trame narrative, Ed2 n'y faisant pas référence, ce qui est cohérent avec l'objectif de l'activité qui est plus centré sur la désignation des personnages, l'identification de leurs actions et de leurs émotions. Ed2 part donc des indices de compréhension fournis par les enfants, les menant progressivement à nommer tous les protagonistes de l'album.

Ed2 : vous vous souvenez nous avons fait la lecture de

Groupe : DADA

Ed2 : c'était une histoire sur quoi ? vous vous souvenez ?

Trois enfants : cheval

Ed2 : une histoire de cheval / avec quels personnages dans l'histoire ?

Enf1 : Roger Canasson (...) Dada

Ed2 : il y avait encore d'autres personnages vous vous souvenez ? Qu'on a joué qu'on a fait lorsqu'on a fait la mise en scène ?

Enf2 : des gens

Ed2 : des gens oui c'est le public (mime le public, les banderoles, les cris) (...) vous vous souvenez ? Oui il y avait le public / est-ce que vous vous souvenez de quelque chose d'autre dans l'histoire quand on l'a lue ?

Enf2 : DADA

Ed2 : il y avait DADA Roger Canasson le public les gens (...)

Enf3 : il y avait aussi les médecins

Ed2 : oui parce qu'il a été voir les médecins

Ed2 convoque à plusieurs reprises la mémoire des enfants concernant les événements de l'histoire. Elle fait également appel à leur mémoire de situation, en faisant directement référence au vécu de l'activité 2. Elle valide à chaque fois la réponse des enfants, soit par une reformulation soit par un hochement de tête. A l'aide d'une énumération des personnages déjà cités par le groupe (connaissances qui semblent acquises) et d'une référence directe à l'histoire (« vous vous souvenez dans l'histoire quand on l'a lue ») elle conduit Enf2 (en position d'écoute jusque-là) à parler des derniers personnages manquants de l'histoire (les médecins). Ed2 réalise donc plusieurs interventions d'étayage pour arriver à amener les enfants à exprimer ce qu'ils connaissent des personnages présents dans l'histoire.

5.2.2. L'accompagnement du groupe dans la zone de développement proximal : l'identification des émotions/actions des personnages à partir des cartes du jeu de memory

Dans l'ensemble, le groupe d'enfants reste assez attentif dans cette activité malgré son niveau d'abstraction plus élevé : parler au lieu d'agir. Enf1 et Enf2, des filles, interagissent activement avec Ed2. Enf3, Enf4 et Enf5, des garçons, adoptent, dans un premier temps, une posture d'observation des cartes et des détails de ces dernières. Ed2 va donc ajuster ses interventions (soutien par le regard ; avancer les cartes vers l'enfant ; répondre aux questions d'observation du groupe) et ses étayages pour rester proche des capacités et envies des enfants du groupe.

Intervention 1

Ed2 : comment vous croyez qu'il est là ?

Enf1 : à moitié (se référant à une image de la tête du cheval)

Ed2 : non mais est-ce qu'il est content triste fatigué ?

Enf1 et Enf2 : il est content

Ed2 : il est content oui

La formulation générale « comment il est là » va être utilisée à deux reprises dans cette activité et les enfants vont à chaque fois décrire l'image (« il est couché ») au lieu de dégager l'émotion ressentie par le personnage. Nous pouvons faire l'hypothèse que la réussite de la tâche (nommer l'émotion/ressenti du personnage) dépend donc de la précision du questionnement et peut-être de la nécessité de faire le lien entre l'image et le moment précis du récit. Ainsi, suite à la réponse du groupe, Ed2 ajuste son intervention en énumérant les ressentis possibles de « Dada » afin de permettre aux enfants de répondre à l'intention éducative sous-jacente à sa question, à savoir « comment Dada se sent-il à ce moment-là de l'histoire ». La discussion sur les émotions ressenties par le personnage dans les trois cartes suivantes permet de structurer et cibler davantage la tâche.

Ed2 répond à l'intérêt de Enf1 et Enf2 concernant les tresses sur la tête du cheval, en leur donnant des explications. Dans ce cas, l'étayage proposé par Ed2 laisse donc une place à des prises d'initiatives du groupe sur ses apprentissages.

Intervention 2

Ed2 : et là ?

Enf1 : c'est le public

Ed2 : comment il est le public ?

Enf1 et Enf2 : content

Ed2 : il est content aussi (...) pourquoi il est content ? (...) vous vous souvenez ?

Enf2 : parce qu'il a gagné

Ed2 : parce que Dada et Roger Canasson ont gagné la course oui

Ed2 invite les enfants, à l'aide d'une question qui demande une justification (pourquoi), à développer leur réponse, en faisant appel à la mémorisation d'un moment du récit. La réponse est validée par une reformulation et une désignation précise des personnages de l'histoire. Elle permet ainsi une décomposition du récit en parties, ce qui, nous pensons, peut soutenir la bonne compréhension de l'ensemble de l'histoire.

Intervention 3

Ed2 : vous vous souvenez ici ?

Enf1 : il lui a dit quelque chose dans l'oreille

Ed2 : oui (...) quelqu'un se souvient de ce qu'il lui a dit Roger Canasson

Enf1 : qu'il fallait qu'il gagne

Ed2 : oui il a dit nous sommes les meilleurs / c'est ça qu'il lui a dit

A nouveau, Ed2 fait appel aux capacités de mémorisation du groupe. Elle valide la réponse de Enf1 tout en verbalisant un passage précis de l'album, qu'elle cite explicitement (« nous sommes les meilleurs »), ce qui soutient l'accompagnement du groupe d'enfants pour la compréhension des relations entre les événements de l'histoire et les sentiments des personnages. Au-delà d'un certain niveau de fatigue observé dans le groupe, nous faisons l'hypothèse que pour certains (surtout les garçons), la tâche, inhabituelle en IPE, est un peu éloignée de leur « niveau de développement réel ». Elle requiert, par conséquent, des interventions d'étayage plus ciblées de la part de l'éducatrice afin de pouvoir amener le groupe à un niveau cognitif supérieur (incursion dans la « zone de développement proximale ») en ce qui concerne les significations à négocier dans l'activité. La question de Enf4, plus en lien avec des capacités actuelles d'observation des enfants, rassemble le groupe. Ed2 rapproche la carte et éveille ainsi la curiosité du groupe autour de celle-ci.

Intervention 4

Ed2 : alors ici il s'est passé quoi (en montrant une carte où « Dada » rate un obstacle) ?

Enf1 et Enf2 : il est tombé

Ed2 : et comment il est là ?

Enf4 : tombé

Ed2 : il est tombé mais comment là mais est-ce qu'il est content / triste / déçu ?

Enf2 : il est déçu

Ed2 : il est déçu / il est triste / il est déçu parce qu'il se dit mais qu'est-ce qu'il se passe si avant je sautais tous les obstacles

Encore une fois, Ed2 s'appuie sur les capacités de mémorisation des enfants et énumère les possibles ressentis de « Dada », en invitant ainsi le groupe à choisir la bonne réponse. Par une explication plausible à la déception de « Dada », l'éducatrice donne certainement l'occasion aux enfants de donner un sens au sentiment de déception éprouvé par le champion et leur permet peut-être de s'identifier au personnage de l'album.

5.2.3. Accompagnement du groupe pour la re-contextualisation des émotions/actions des personnages dans le contexte de l'album

Ed2 diversifie l'accompagnement du groupe en proposant une autre forme de médiation, à savoir l'établissement d'associations directes entre les cartes du jeu de mémoire et l'album lui-même. Cette pratique semble être plus à la portée du groupe puisque tous les enfants s'impliquent et participent activement. Nous pensons que la décision prise par l'éducatrice a été pertinente et adaptée aux capacités et besoins de l'ensemble du groupe à ce moment-là.

Intervention 1

Ed2 : *il s'est passé quoi ici Enf4 ? tu peux nous dire ?*

Enf4 : *il est tombé*

Ed2 : *il est tombé / il a raté tous les obstacles*

Enf4 : *j'aimerais que tu lises l'histoire*

Ed2 : *je lis d'accord (lit le texte)*

Ed2 : *alors cette photo elle est où ?*

Groupe : (pointe l'image sur le livre)

Ed2 : *oui c'est là tout à fait (...) il est déçu là vraiment (...) et Dada il est surpris là car il ne comprends pas pourquoi il rate comme il a toujours gagné*

Nous faisons l'hypothèse qu'en remobilisant le support album, objet familier des enfants, Ed2 rassure le groupe et peut ainsi poursuivre la tâche autour de la compréhension des relations entre les ressentis et les actions des personnages. Elle fait ainsi preuve d'attention bienveillante, d'écoute envers le groupe et s'appuie sur ce qu'elle a pu identifier de leurs compétences et besoins. La demande de lecture de la part de Enf4 peut être interprétée également comme un besoin de l'enfant de retrouver une pratique connue (un « format », selon Bruner), aussi bien du point de vue du contenu de l'album que du type de médiation-lecture habituel en IPE. Nonobstant, Ed2 maintient l'objectif « nouveau » de l'activité en nommant explicitement les émotions des personnages tout en les contextualisant, sans toutefois impliquer complètement les enfants dans la réalisation de cet objectif.

Intervention 2

Ed2 : *cette photo elle est où quand il est inquiet*

Enf2 : *là (en pointant l'image du doigt)*

Ed2 : *il est là / oh c'est là qu'il est inquiet car il ne sait pas ce qu'il a Dada / là il fait quoi le médecin ? (pointe le dessin du médecin qui ausculte Dada)*

Enf4 : *lui il regarde (en pointant un autre personnage)*

Ed2 : *il écoute son cœur (...)*

Enf4 : *je veux que tu lises*

Ed2 : *oui je lis mais il n'y a pas beaucoup de texte (lit le texte)*

Enf2 : *et le médecin il touche la langue de Dada*

Ed2 : (commente l'image et donne des explications)

Au début de cette intervention, Ed2 désigne rapidement l'émotion ressentie par « Roger Canasson » mais ne s'y attarde plus. Elle adapte ses interventions au groupe en les focalisant davantage sur l'observation et la compréhension des actions des personnages. Le groupe est attentif et participatif. Comme dans l'extrait précédent, Enf4 renouvelle sa demande de lecture à Ed2, ce qui illustre, d'une certaine manière, une tension, maintes fois mentionnée par Vygotski (1934), entre la volonté de l'enfant et les enjeux de la tâche éducative. Réside ainsi ici tout le défi, pour l'éducatrice, de respecter le projet individuel de l'enfant mais aussi de poursuivre un projet éducatif plus large qui vise des nouveaux apprentissages ayant au-delà de ses capacités actuelles, sans pour autant le bousculer.

6. Conclusion

Au terme de nos analyses, nous faisons un bilan positif du projet éducatif mis sur pied. Nous pensons que la séquence d'activités a été adaptée au contexte des médiations éducatives en IPE pour différentes raisons.

D'abord parce qu'elle a permis des ouvertures en ce qui concerne les usages pouvant être faits de la littérature de jeunesse dans ces structures.

Ensuite, parce que l'option d'articuler des activités ciblées sur des éléments essentiels à la situation de lecture partagée d'un album en vue de sa compréhension s'est avérée pertinente même si elle de-

mande une forme d'intervention éducative nouvelle pour les éducatrices et des formes d'apprentissage différentes pour les enfants. Ces nouveaux modes de rapport aux objets éducatifs nécessitent donc du temps pour être instaurés et, plus spécifiquement en ce qui concerne la qualité des étayages à proposer, des moments de réflexion et de formation de la part des éducatrices. Toutefois, malgré la nouveauté du dispositif pour ces dernières et les groupes d'enfants, les résultats de nos analyses nous encouragent à penser que les étayages proposés dans les deux activités ont permis aux deux groupes d'enfants de mieux comprendre les rapports dynamiques entre les sentiments et les actions des personnages et l'évolution de ces rapports au long de l'album, en pouvant mieux l'apprécier. En ce sens, nous défendons la nécessité de réitérer une telle expérience à plus large échelle afin de mieux appréhender son impact éducatif et aussi ses possibles répercussions au niveau de la réussite scolaire des enfants qui y sont confrontés.

Finalement, nous pensons que ce projet éducatif a enrichi professionnellement les différents acteurs concernés. Du point de vue de sa conception, par la mise en place d'une forme de recherche collaborative par l'équipe projet, qui a su mettre au profit du projet ses différentes compétences. Du point de vue de sa viabilité et des résultats obtenus, qui nous ont confortées dans les choix effectués et, par conséquent, dans notre représentation du rôle et de la fonction des IPE en tant qu'espace éducatif médiateur des apprentissages des enfants. Et, aussi, du point de vue du plaisir retrouvé par l'équipe à faire dialoguer, de manière constructive, les apports de la recherche et du terrain.

Bibliographie

- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cordeiro, G.S., Ligozat, F., Thévenaz-Christen, T., Lambiel, N. & Leutenegger, F. (2013). De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (éds), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 255-279). Bruxelles : De Boeck.
- Cordeiro, G.S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle. *Repères*, 50, 157-176.
- Dickinson, D.K. & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading research quarterly*, 29(2), 104-122.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite : éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : oral versions of personal experiences. In J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 14-44). Seattle : University of Washington Press.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368-388.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école : pourquoi? comment?* Paris : Hachette Education.
- Makdissi, H., Boisclair, A. & Sirois, P. (2010). *La littérature au préscolaire : une fenêtre vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (eds), *Handbook of reading research* (Vol. 2) (pp. 727-757). New York : Longman.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage : une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Terwagne, S. & Vanesse, M. (2008). *Le récit à la maternelle : lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (éds), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Auteurs

Glaís Sales Cordeiro est docteur en linguistique appliquée à l'enseignement des langues (PUC-SP/UNIGE, 1998). Elle est chargée de cours dans le domaine de la didactique des langues à l'Université de Genève depuis 2002. De 1983 à 2000, elle a enseigné dans la faculté de logopédie de la PUC-SP et au cours de spécialisation en psychopédagogie de l'UNIMARCO (SP) au Brésil, où elle a également travaillé comme logopédiste. Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, de l'écrit et de la lecture en contexte scolaire et préscolaire. Elle participe au Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné et coordonne le Réseau Maison des Petits en collaboration avec Lucie Mottier Lopez et Franca Leutenegger.

Birgit Mann Hernot est adjointe pédagogique de la crèche Crescendo depuis mai 2014. Nurse de formation (1990), elle a travaillé en tant qu'éducatrice de l'enfance dans diverses institutions de la Petite Enfance de la Ville de Genève entre 1990 et 2003. Détentrice d'un brevet fédéral de formateur d'adultes (2007), elle a été maitresse de formation professionnelle à l'école supérieure d'éducateurs-d'éducatrices de l'enfance de Genève (DIP-CFPS) entre 2003-2014.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2016 de forumlecture.ch

Ein Bildungsexperiment rund um ein Kinderbuch in einer Institution für frühkindliche Erziehung

Glaís Sales Cordeiro & Birgit Mann Hernot in Zusammenarbeit mit Mercedes Florez Correa & Karine Sautreuil

Abstract

Der Beitrag schildert ein Bildungsexperiment im Rahmen des Workshop-Zyklus *Regards croisés sur la petite enfance*. Das Experiment wurde in den Espaces de vie enfantine (EVE) der Universität Genf mit zwei Gruppen von Kindern im Alter von 3-4 Jahren durchgeführt. Vorgestellt wird eine auf das Lesen und Verstehen eines Bilderbuches ausgerichtete Sequenz von Aktivitäten. Sie wurde in Zusammenarbeit mit einer Forscherin, einer pädagogischen Begleiterin und zwei Kindergärtnerinnen durchgeführt. Die Analyse der Umsetzung der beiden Aktivitäten der Sequenz sollte zur Diskussion führen, was das Experiment im Zusammenhang mit den verschiedenen betroffenen Akteuren gebracht hatte.

Schlüsselwörter

Geschichten verstehen, Sequenz von Aktivitäten, Abstützung, Einrichtungen für Kleinkindererziehung

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.