

« Sinon vous allez pas voir » :

La mise en place d'une activité de lecture d'album en institution de la petite enfance

Laurent Filliettaz et Marianne Zogmal

Résumé

Cet article s'intéresse aux pratiques professionnelles mobilisées par les éducatrices¹ de l'enfance dans leur travail auprès des jeunes enfants. Il se centre en particulier sur le travail collectif déployé par les éducatrices au sein des institutions de la petite enfance pour engager les enfants dans des pratiques de lectures conjointes d'albums. Dans une perspective d'analyse interactionnelle et multimodale d'enregistrements audio-vidéo de pratiques réelles, le présent texte montre que les pratiques littéraciques autour de la lecture d'albums mobilisent, de la part des éducatrices, un important travail de mise en place des conditions préalables à la lecture elle-même, travail qui requiert la mobilisation coordonnée d'une large palette de ressources sémiotiques, verbales et non verbales.

Mots-clés

Littérature, petite enfance, interaction, multimodalité

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

Auteur-e-s

Laurent Filliettaz, Interaction & Formation, Université de Genève, Blvd. Du Pont d'Arve 40,
1205 Genève, Laurent.Filliettaz@unige.ch

Marianne Zogmal, Interaction & Formation, Université de Genève, Blvd. Du Pont d'Arve 40,
1205 Genève, zogmal@sunrise.ch

¹ Dans ce texte, l'utilisation du féminin pour les professionnelles de l'enfance vise à exprimer la reconnaissance d'une réalité sociale du métier et inclut les éducateurs, à l'encontre des règles de grammaire.

« Sinon vous allez pas voir » :

La mise en place d'une activité de lecture d'album en institution de la petite enfance

Laurent Filliettaz et Marianne Zogmal

1. Lire des albums de littérature enfantine en institution de la petite enfance

Le champ de l'accueil extra-familial connaît un développement important, qualifié de « révolution » dans un rapport international qui considère que « la génération montante d'aujourd'hui est la première dont la majorité passe une grande partie de la petite enfance dans un type de structure de garde extérieure au foyer » (UNICEF, 2008, p. 1). Depuis quelque 150 ans, l'accueil collectif des jeunes enfants a évolué constamment sur le plan institutionnel, financier et politique, en ce qui concerne la prise en charge au quotidien (Schärer & Zottos, 2014, p. 23). Tandis qu'en 1963, environ 2 % des enfants âgés de 0 à 4 ans fréquentaient les crèches en Ville de Genève (op.cit., p. 186), actuellement, l'accueil de jeunes enfants concerne 39 % des enfants âgés de 0 à 4 ans (Jaunin & Beninghof, 2014).

Cette augmentation de l'offre d'accueil fait ressortir des enjeux qui sont restés auparavant dans le domaine privé et familial et elle change les attentes concernant l'accueil extrafamilial. Initialement, les crèches revêtaient un rôle essentiellement social, dans une visée de charité philanthropique. Elles étaient destinées à la prise en charge des enfants pauvres et au contrôle des pratiques éducatives des familles ouvrières (Re-nevey Fry, 2001 ; Schärer & Zottos, 2014). L'aspect éducatif des crèches est relevé beaucoup plus tardivement (OCDE, 2006 ; UNICEF, 2008, 2007). Ces rapports issus d'agences intergouvernementales rappellent que la qualité de l'accueil extrafamilial proposé aux jeunes enfants exerce une influence déterminante sur les possibilités et les opportunités qui leur sont offertes et qui contribuent à construire leur avenir.

Les débats de société concernant l'accueil de l'enfance, la qualité nécessaire à cet accueil et le rôle éducatif des institutions de la petite enfance portent également sur les enjeux liés à l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Suite aux résultats des enquêtes PISA, qui ont fait ressortir des disparités importantes en lecture chez les enfants scolarisés en Suisse, des programmes d'encouragement pour l'acquisition du langage se sont développés. Selon un rapport de l'Office de la migration, « la petite enfance est désormais reconnue comme une étape au cours de laquelle des impulsions déterminantes peuvent être données au développement cognitif, émotionnel, moteur, linguistique et social d'un enfant » (Buholzer, 2012, p.3).

Différentes démarches de recherche portent sur la lecture d'albums de littérature enfantine et étudient les effets de la mise en place de telles activités dans les structures d'accueil collectif. Le programme du *Heidelberg Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas* (Buschmann & al., 2011) vise ainsi à soutenir les éducatrices dans leurs pratiques d'encouragement de l'acquisition du langage. Une démarche de formation des équipes éducatives porte notamment sur des situations de lectures d'albums et de jeux libres et inclut une supervision sur la base de films vidéo des pratiques des professionnelles concernées. Ce programme a comme effet de renforcer les compétences langagières des enfants de moins de trois ans de façon marquée. Les recherches de Dickinson & Porsche (2011) soulignent les incidences indirectes qu'exercent les modes d'interaction des éducateurs sur les capacités langagières des enfants issus de milieu défavorisés. Une étude longitudinale montre combien des attitudes professionnelles telles que le recours à un vocabulaire riche, une sensibilité aux sollicitations des enfants et des échanges de correction lors de lectures d'albums conduit à un renforcement des compétences ultérieures en compréhension en lecture.

Dans le contexte du Canton de Genève, la lecture d'albums de littérature enfantine est une des activités éducatives régulièrement mise en place dans les institutions de la petite enfance. En Ville de Genève par exemple, le Service de la Petite Enfance a instauré un « Festival des livres », consacré à la lecture d'albums, depuis 2004.

Dans ce contexte, cet article s'intéresse aux pratiques réelles mobilisées par les éducatrices lors de situations de lecture d'albums. Il interroge la manière dont des éducatrices recourent à des ressources sémiotiques diversifiées pour instaurer les conditions nécessaires à une lecture d'albums au sein des institutions.

Comment les enfants apprennent-ils à endosser une posture de lecteur dans des situations collectives ? Comment sont-ils guidés dans de tels apprentissages par les éducatrices ? Quelle est la part des dimensions multimodales des interactions dans de telles pratiques ? Comment le langage oral, l'utilisation du livre en tant qu'objet, les gestes, les expressions faciales, les déplacements et le positionnement dans l'espace contribuent-ils à une production de signification ? Comment toutes ces ressources multimodales s'imbriquent pour soutenir les apprentissages précoces d'une posture de lecteur chez les enfants ?

Pour répondre à ces questions, nous commencerons par présenter rapidement le champ de la multimodalité et la manière dont nous nous situons dans celui-ci, à partir d'une démarche de linguistique appliquée à l'éducation. Dans une deuxième étape, nous expliciterons de manière plus générale le positionnement théorique de notre démarche de recherche et le contexte empirique dans lequel elle prend place. Dans une troisième partie, nous proposons de recourir à une étude de cas, observée dans une institution de la petite enfance, et qui montre comment une jeune éducatrice en formation tente de mettre en place les conditions de participation nécessaires à une activité de lecture collective d'album avec un groupe d'enfants âgés de moins de trois ans. Nous montrerons que cette activité présente un haut degré de complexité et nécessite de nombreux tâtonnements et ajustements pour parvenir à ses fins. À partir de cette étude de cas, nous discuterons, de manière plus générale, les particularités des compétences que doivent mobiliser les professionnels de l'éducation de l'enfance pour soutenir les apprentissages précoces de la littératie en contexte institutionnel.

2. Une perspective interactionnelle et multimodale sur les apprentissages

Au sein des sciences du langage, un intérêt pour les aspects non verbaux des interactions et de la communication émerge progressivement depuis les années 1960. Afin d'étudier les processus interactionnels dans toute leur complexité, des travaux de recherche s'intéressent depuis plusieurs décennies à la manière dont les prises de parole entretiennent des relations de coordination avec une pluralité de ressources sémiotiques telles que les regards, les mimiques faciales, les gestes, les positionnements corporels, etc. (De Saint-Georges, 2008).

Les travaux pionniers dans ce domaine étudient différentes unités comportementales et leurs caractéristiques, dans une perspective de « multicanalité » de la communication (p. ex. Ruesch & Kees, 1956 ; Birdwhistell, 1970 ; Hall, 1978 ; Brossard *et al.*, 1984). Ces travaux prennent généralement le flux verbal comme objet de référence et se basent sur la linguistique comme modèle analytique. Ils étudient les spécificités de différentes ressources sémiotiques en ce qu'elles « enrichissent » la parole et forment un processus sémiotique global. Les travaux concernant la « gestualité » (gesture studies) s'inscrivent dans une telle perspective et s'intéressent à la nature des gestes, à leurs fonctions et leur synchronisation avec les énoncés verbaux (Kendon, 2004 ; Mc Neill, 1992 ; 2000 ; Cavé *et al.*, 2001 ; Calbris, 2003). D'autres travaux se différencient du paradigme de la « multicanalité » en ce qu'ils n'étudient pas des ressources sémiotiques en particulier, mais leur imbrication dans le cadre d'un accomplissement « multimodal » de l'interaction. Dans ces travaux, l'unité de référence n'est plus seulement la « communication », mais plus généralement « l'action » ou « l'interaction ». Les tenants de la multimodalité abordent les interactions en tant que processus sémiotique global dans lequel la signification émerge à travers la combinaison de plusieurs modalités, s'inscrivant dans une construction dynamique (Baldry & Thibault, 2006 ; Goodwin, 2002 ; Kress *et al.*, 2001 ; Lemke, 1998 ; Scollon & Scollon, 2004 ; cité In : De St-Georges, 2008, p. 121). Aujourd'hui, les recherches qui s'inscrivent dans le paradigme multimodal constituent une sorte de nébuleuse qui regroupe tant des démarches d'analyse conversationnelle (Mondada, 2004 ; Streeck, 1996 ; Goodwin, 2002 ; Filliettaz, 2007) que des approches sémiotiques multimodales, portant sur des aspects visuels, gestuels ou géosémiotiques (De St-Georges, 2008).

Parmi les travaux qui se réclament d'une perspective multimodale, nous accordons une attention particulière aux recherches conduites par Kress *et al.* (2001), dès lors qu'elles permettent d'établir des liens théoriques explicites entre des démarches de linguistique appliquée et des théories de l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire. Les travaux de Kress et de ses collègues étudient en effet comment les enseignants et les élèves mobilisent différentes ressources sémiotiques dans le contexte d'une classe de sciences naturelles. Ces recherches élaborent une théorie multimodale de l'apprentissage en contexte scolaire en considérant que les processus d'enseignement et d'apprentissage procèdent d'une construction et

d'une négociation permanente de « significations » (meaning making) entre les participants. Cette conception prend ses distances avec des approches « acquisitionnelles », qui tendent à adopter de manière prépondérante la manière dont les apprenants accèdent à des ressources, ou des approches « didactiques », qui, du moins dans certaines acceptions, privilégient la perspective de l'activité enseignante. De ce point de vue, la perspective multimodale se veut un point de rencontre entre les processus de constitution et de reconstitution des significations accomplies dans l'interaction :

« Pour certains auteurs, l'apprentissage est conçu comme un processus « acquisitionnel » dans lequel l'apprenant acquiert des savoirs issus de l'enseignant, ce qui minimise le rôle de l'apprenant. Pour d'autres, à l'inverse, l'enseignant ne fait qu'organiser la rencontre entre l'apprenant et les faits, ce qui minimise le rôle de l'enseignant. De notre point de vue, l'apprentissage doit être envisagé comme un processus dynamique de création de signification, qui sollicite activement l'enseignant comme les apprenants. » (Kress et al., 2001, p. 10, trad.)²

Dans le cadre de ces processus dynamiques de création de signification, les participants à l'interaction recourent à des systèmes sémiotiques variés, que Kress et al. désignent comme des « modes ». La signification construite en contexte procède rarement de la mobilisation d'un mode unique. Elle repose au contraire fréquemment sur des agrégations et des combinaisons de modes, convoqués simultanément selon les potentialités qui leur sont propres. Par exemple, le recours à la parole rend possible la convocation de contenus abstraits, alors que le pointage sur un objet matériel permet son repérage visuel. De ce point de vue, la création de la signification ne procède pas d'une « alternance » entre modes convoqués successivement, mais d'une « articulation » multimodale et contingente de la situation créée.

Ce qui retient également notre intérêt pour la théorie multimodale de Kress et al, ce sont les liens établis entre les choix sémiotiques effectués par les participants et la manière dont ceux-ci se positionnent en tant qu'acteurs. Pour Kress et ses collègues, en effet, les registres modaux accomplis dans les interactions ne procèdent pas d'une logique arbitraire et sans fondements, mais de choix motivés qui rendent visible la manière dont les participants endossent une « actorialité » (*agency*) qui leur est propre. A travers les choix modaux effectués par les enseignants, mais aussi par les élèves, les participants déploient une forme d'agentivité dans les situations d'interaction :

« Chaque mode se présente comme un choix possible dans un réseau d'options interconnectées (ou alternatives). Les alternatives sélectionnées au sein de ce réseau de significations peuvent être perçues comme des traces d'un choix effectué par le producteur du signe pour exprimer de la signification dans un contexte particulier. Ainsi, les processus d'enseignement et d'apprentissage peuvent être considérés comme des formes d'expression de choix motivés par les enseignants et les élèves parmi les ressources sémiotiques à disposition dans la situation. » (Kress et al, 2001, p. 12, trad.)³

Dans cette logique, adopter une perspective interactionnelle sur la multimodalité, c'est considérer que les participants aux interactions sont amenés à se coordonner pour conduire collectivement des actions. Pour ce faire, ils accomplissent conjointement des conduites signifiantes et mobilisent des ressources sémiotiques qui renvoient à des systèmes de signification plus ou moins constitués. Les regards, les mimiques, les gestes, le positionnement du corps, l'utilisation d'objets et de l'espace, ainsi que le langage verbal, se combinent dans des formes complexes de signification, selon les potentialités issues de ces ressources. La coordination des conduites collectives et la signification des différentes ressources mobilisées se négocient de manière dynamique et séquentiellement ordonnée, dans le déroulement des interactions.

² “Learning is an acquisitive process in which students « acquire » information directly from the teacher, which marginalize the role of students in learning ; or that it is a process in which the teacher facilitates the students' discovery of « the facts », which marginalizes the role of the teacher. Learning, we suggest, needs to be seen as a dynamic process of transformative sign-making which actively involves both teacher and student”.

³ « Each mode has been developed into articulated semiotic systems made up of networks of interlocking options (or alternatives). The alternatives that are selected within these networks of meaning can be seen as traces of the sign-maker attempt to choose the most apt and plausible signifier for the expression of meaning in a given context. In short, we understand teaching and learning in the science classroom to be the material expression, the « evidence », of the (cognitively and affectively) motivated choices of teachers and students from among the meaning-making resources available in a particular situation at a given moment ».

3. Un dispositif d'analyse du travail d'orientation interactionnelle

La démarche de recherche dont émane cet article est centrée sur l'identification et la mise en visibilité des compétences professionnelles requises par la profession d'éducatrice de l'enfance. Elle relève d'une perspective d'analyse du travail d'orientation interactionnelle (Durand & al., à paraître ; Filliettaz, 2014 ; Rémy & Markaki, 2016 ; Trébert & Filliettaz, 2015 ; Zogmal, à paraître). En s'intéressant aux pratiques professionnelles, les travaux relevant du courant de l'analyse du travail distinguent les notions de *travail réel* et de *travail prescrit* (Leplat & Hoc, 1983, p. 18). Dans une telle perspective, le travail prescrit délimite certains éléments du contexte de travail et des procédures prévues, mais n'arrive pas à tenir compte de la réalité dans sa complexité. Pour permettre une analyse fine des interactions se déroulant dans les pratiques professionnelles relevant du travail réel, des enregistrements audio-vidéo ont été effectués dans les institutions de la petite enfance. Ces films portent sur les activités éducatives menées auprès des enfants par des étudiantes stagiaires en présence de leurs référentes professionnelles. Les données recueillies concernent la formation ES d'Educatrice/Educateur de l'enfance et s'inscrivent dans le parcours de formation de trois étudiantes sur leur lieu de stage professionnel, avec des observations effectuées en première et en troisième année de formation. Des enregistrements des situations de pratique professionnelle et des entretiens hebdomadaires entre référentes professionnelles et stagiaires ont été effectués dans des situations naturelles non provoquées, permettent ainsi de documenter de manière à la fois détaillée et contextualisée des traces du travail réel des éducatrices.

Ces enregistrements audio-vidéo ont ensuite donné lieu à des transcriptions (voir les conventions utilisées dans l'annexe 1) du déroulement interactionnel. Ces transcriptions incluent les éléments des conduites des enfants qui semblent être considérés comme des conduites portant une signification par les professionnelles elles-mêmes. Les transcriptions se basent ainsi sur une perspective selon laquelle c'est l'enchaînement des énoncés et des conduites considérées comme communicatives qui contribue à un « processus de négociation conduit localement par les interlocuteurs » (Filliettaz & al., 2008, p. 108) pour déterminer la signification. Une main tendue, un hochement de tête ou un mouvement de recul d'un enfant constituent donc des conduites transcrites sur une nouvelle ligne, de la même façon qu'un énoncé des professionnelles. En ce qui concerne les ressources multimodales qui accompagnent un énoncé, elles sont transcrites lorsque ces éléments multimodaux semblent faciliter l'analyse de l'interaction, en suivant directement l'énoncé, sans passer à une nouvelle ligne.

Certains gestes ou conduites sont difficiles à décrire par le langage verbal. Pour cette raison et pour souligner l'importance des éléments multimodaux dans les interactions avec de jeunes enfants, les séquences transcrites sont accompagnées par des illustrations photographiques. Ces éléments permettent de rendre compte du contexte général de la séquence et de donner un aperçu visuel de certaines conduites d'une façon complémentaire à l'écrit.

4. La construction interactionnelle et multimodale d'une posture de réception dans la lecture collective d'un album

Les données empiriques examinées ci-après sont issues du stage de troisième année d'une des étudiantes participant au programme de recherche. Ce stage se réalise dans un groupe d'enfants, âgés de 2 à 3 ans. Les différentes séquences présentées se déroulent au début d'une activité de lecture d'album. La lecture de l'album doit préparer une activité de bricolage mettant en scène un dinosaure, le personnage principal du livre. Lors de la préparation de cette activité, il a été convenu que la stagiaire animerait à la fois la lecture et le bricolage, accompagnée par sa référente professionnelle.

La stagiaire s'apprête à raconter une histoire à l'aide d'un livre. Tandis que six enfants sont assis sur des matelas en face de la stagiaire, deux enfants (GER et ADA) sont assis sur des chaises, entre la stagiaire et la référente professionnelle (voir photo ci-après).



La problématique que nous proposons d'examiner porte sur un ingrédient à la fois préalable et constitutif des pratiques de littératie associées à la lecture collective d'album en institution de la petite enfance : le positionnement spatial des enfants. Pour pouvoir regarder un album de littérature enfantine, il s'agit de s'orienter dans la perspective d'une posture de « réception » d'un album. Cette position n'étant pas établie d'emblée et pour tous les enfants dans notre exemple, il s'agira d'examiner comment cette position est progressivement construite par les participants et comment le travail des éducatrices s'oriente vers son établissement. En particulier, il s'agira aussi de mettre en évidence la palette des ressources multimodales mises en œuvre dans ce processus de négociation et la manière dont ces ressources sont à la fois combinées et intégrées dans des processus complexes de créations de significations.

4.1. Convaincre les enfants de se déplacer

Le premier extrait se déroule tout au début de l'activité de lecture d'album. La stagiaire tient l'album choisi dans sa main. Elle est assise sur une chaise, face à un groupe de six enfants qui se sont installés sur des matelas posés par terre. À côté d'elle, deux enfants, ainsi que la référente professionnelle, sont installés sur des chaises. La stagiaire s'adresse alors aux deux enfants assis à côté d'elle pour leur demander de changer de place :

Transcription de l'extrait 1 :

- 1 STA : °alors° pour écouter l'histoire moi je pense que Germain et Adah il faut que [#1] vous asseyiez là (([#2] STA pointe de l'index en direction des enfants)) sinon vous allez pas voir
- 2 ADA : non:
- 3 STA : mais tu sais/
- 4 ADA : je veux pas
- 5 REF : Adah (écoute/) [#3] + [#4]
- 6 STA : +Adah je t'explique quelque chose+
- 7 ADA : ++NON:./++ [#5]
- 8 STA : °viens vers moi\° ((tend la main en direction de ADA)) [#6]
- 9 ADA : ++je veux PAS:./++ [#7]



#1 : Germain et Adah il faut que



#2 : Il faut que vous vous asseyiez là

Au début de cet extrait, la stagiaire met en place une stratégie qui consiste à convaincre les enfants de se déplacer en désignant le positionnement dans l'espace vers lequel ils sont invités à s'orienter. Pour ce faire, elle utilise et combine différents modes sémiotiques, au sens de Kress *et al.* (2001). On pourra relever que le mode verbal est abondamment sollicité. Les mots utilisés visent à convaincre. La stagiaire recourt à un registre illocutoire de type directif (« il faut que vous vous asseyiez là », l. 1), en le modalisant par une atténuation épistémique (« je pense que ») et des compléments argumentatifs (« pour écouter l'histoire/sinon vous n'allez pas voir »). La stagiaire mobilise également différentes ressources prosodiques, en modulant la voix. En touchant l'épaule de GER (voir [#1]), la stagiaire rend aussi manifeste l'adressage des différentes ressources multimodales mobilisées. Elle sélectionne par un geste et les changements d'orientation de son regard les participants qu'elle catégorise comme les destinataires désignés de son acte directif. L'orientation du regard ainsi que le geste de pointage en direction de l'emplacement du « public » (voir [#2]) contribuent à donner une visibilité à l'espace désigné. Ces modes s'articulent et se combinent dans le déroulement interactionnel.

Suite à cette demande de changer de place, un des enfants, ADA, refuse de se déplacer (« non », l. 2). Par sa réaction, ADA montre qu'elle accède à la signification et à la valeur directive de l'acte produit par la stagiaire. Elle interprète ainsi correctement la position réactive dans laquelle elle est placée dans la séquentialité de l'interaction. Cependant, elle résiste et ne s'aligne pas à la demande de la stagiaire de se déplacer vers la position spatiale désignée. La stagiaire poursuit son travail d'argumentation par une relance (« mais tu sais », l. 3), mais ADA confirme son refus initial (« je veux pas », l. 4).

Les résistances de l'enfant conduisent à une transformation progressive des conditions de participation des professionnelles à l'interaction. Jusqu'alors, seulement la stagiaire intervenait auprès d'ADA. Mais lorsque celle-ci refuse de se déplacer, la référente professionnelle s'autosélectionne comme prochaine locutrice et s'adresse à son tour à ADA (« Adah écoute », l. 5). Elle passe ainsi d'une position de témoin ratifié à une position de locutrice.



De manière intéressante, on pourra observer qu'à ce moment de l'interaction, la référente professionnelle et la stagiaire partagent des ressources sémiotiques similaires. Elles s'adressent de façon simultanée à l'enfant sous la forme d'un chevauchement de leur tour de parole et désignent explicitement ADA comme le destinataire direct de leurs propos (« Adah écoute », l. 5 ; « ADA je t'explique quelque chose », l. 6). Les regards des deux professionnelles s'orientent également tous deux sur ADA (voir [#3]). La référente n'intervient pas que verbalement auprès de la petite fille. Elle mobilise également un geste tactile cooccurrent avec sa prise de parole (voir [#4]). A ce même moment, la stagiaire augmente le volume de sa voix et s'adresse à nouveau à ADA (« je t'explique quelque chose », l. 6).

En résumé, la demande de changer de place se fait à travers les mots, la voix, les regards, les gestes et les positionnements du corps. La signification se construit par l'imbrication de ces différents modes et l'interaction se construit ainsi de façon multimodale et de façon conjointe, par la référente professionnelle et la stagiaire. Tout comme les autres participants à l'interaction, l'enfant recourt également à plusieurs modes sémiotiques pour signifier son refus. ADA lève la voix pour dire « non », de façon accentuée et prolongée. Simultanément, elle tape avec les pieds sur le sol (voir [#5]).



#4 : Adah écoute



#5 : NON ::/

Suite à ce refus réitéré de la part d'ADA, la stagiaire marque une modulation significative dans la production de la directivité affichée à l'égard de l'enfant. Plutôt que d'augmenter de manière symétrique le volume de sa voix, en lui demandant de quitter sa place, elle s'adresse à ADA sur un volume sonore atténué et l'invite

à se rapprocher d'elle (« viens vers moi », l. 8). Elle accompagne cet énoncé d'un geste d'invitation de sa main droite (voir [#6]). Mais l'enfant retire vivement sa main (voir [#7]) et réitère très explicitement son refus (« je veux pas », l. 4).



#6 : viens vers moi



#7 : je veux PAS ::/

A ce stade de l'interaction, les positionnements des participants dans cette activité sont fortement asymétriques. Tandis que ce sont les professionnelles qui définissent l'activité à venir, le déroulement prévu, l'aménagement de l'espace et la place la plus adéquate pour écouter l'histoire, c'est ADA qui doit s'aligner à ce qui a été défini pour elle. Le refus d'ADA rend ainsi visible l'interdépendance entre les rôles et les positionnements des participants.

4.2. Faire montrer l'exemple

Les ressources multimodales mobilisées ne permettant pas d'amener ADA à se déplacer, la stagiaire va alors changer d'orientation et s'adresse au second enfant assis à ses côtés. Celui-ci est resté jusqu'alors assis sur sa chaise, en observant l'interaction entre ADA et les deux éducatrices.

Transcription de l'extrait 2 :

10. STA : °alors tant pis\ . Germain tu peux aller t'asseoir là°/ ((STA pointe de l'index en direction des enfants)) **[#8]**
11. GER : ((va s'asseoir sur les matelas))
12. STA : °comme ça tu verras mieux\°
13. STA : ((rapproche sa chaise de celle d'ADA))
14. STA : . +tu sais Adah je vais montrer les images aux enfants ((pointe de l'index en direction des enfants)) **[#9]** là toi tu vas pas voir c'est dommage/. c'est pour faire le bricolage après si tu écoutes pas l'histoire tu arriveras pas/+



#8 : Germain tu peux aller t'asseoir là

#9 : tu sais Adah je vais montrer les images aux enfants

La progression de l'interaction marque ici un changement significatif dans les stratégies employées par la stagiaire pour convaincre ADA à se déplacer. Plutôt que d'agir directement sur ADA par des actes directifs d'ordre, elle utilise le déplacement d'un autre enfant, GER, comme une action exemplaire, une « monstration ». Plusieurs indices multimodaux marquent ce changement de configuration de participation à l'interaction. D'abord, la stagiaire accomplit explicitement un acte expressif d'abandon (« alors tant pis », l. 10) qu'elle produit avec une prosodie calme en rupture avec le refus énergique d'ADA. Elle change alors d'adressage et sélectionne explicitement GER comme le destinataire direct de son acte directif (« Germain tu peux aller t'asseoir là », l. 10). Par la prosodie et par l'adressage direct à GER, la stagiaire modifie les conditions de participation des enfants présents. Par un geste de pointage et par l'orientation de son regard en direction des enfants assis en face d'elle, elle donne à nouveau une visibilité à l'espace visé et dans lequel les enfants sont invités à prendre place. GER s'aligne immédiatement à cette invitation, se lève et va s'asseoir avec les autres enfants (l. 11). Ce déplacement est commenté par la stagiaire, qui en souligne la légitimité et la pertinence pratique (« comme ça tu verras mieux », l. 12). Ce faisant, elle érige comme un comportement exemplaire le déplacement de GER et montre indirectement à ADA ce qu'il s'agit de faire.

Suite à ce déplacement accompli par GER, la stagiaire opère une nouvelle relance de sa demande à l'attention d'ADA. Elle accomplit un rapprochement spatial avec la petite fille (l. 13), la sélectionne à nouveau comme allocutrice directe et énonce des arguments supplémentaires en faveur d'un déplacement dans l'espace (« tu sais Adah je vais montrer les images aux enfants là toi tu vas pas voir c'est dommage », l. 14). De manière intéressante, la stagiaire construit ici la position de réception de la lecture d'album comme un argument en faveur du déplacement de l'enfant. Ces arguments sont formulés avec une intensité prosodique à nouveau plus forte et s'accompagnent des mêmes gestes indexicaux que ceux produits antérieurement (voir [#9]).

4.3. Mettre en scène un déplacement dans l'espace

Malgré toutes les ressources sémiotiques mobilisées et cette stratégie de « monstration », ADA reste peu réceptive aux arguments formulés. La référente professionnelle prend alors le relais et intervient à nouveau dans l'activité :

Transcription de l'extrait 3 :

15. REF : .. +tu: tu veux venir avec moi on va s'asseoir à côté de Noah là-bas
[#10] ensemble ((pointe de l'index en direction du coin)) et tu te mets sur mes genoux/
16. ADA : °non\°
17. REF : +comme ça moi aussi j'aimerais bien voir l'histoire de: de Sandra/ . tu viens avec moi/+ ((tend la main à ADA))
18. JER : ++non (parce que) y a plus de place++ ((pointe de l'index en direction du coin))

19. STA : oui y a une place à côté de Louca\ ((pointe en direction du coin))
20. REF : °regarde\° viens\ . regarde +je vais me mettre là/+ .. ((REF se lève et se déplace en direction du coin))
21. ENR : ((Enrice se déplace sur sa gauche et tombe du matelas))
22. STA : +hop/+ ((rire)) (Enrice\)
23. REF : à côté de Noah et Mohamed et tu peux venir/ . sur mes genoux\ ((REF se retourne en direction d'ADA [#11])
24. STA : °°vas-y Adah\ . viens/°° ((tend la main en direction de ADA))
25. REF : Adah\
26. ADA : ((fait mine de se lever)) ((se rassoit en hochant la tête))
27. STA : +t'as pas envie/+
28. ADA : ((hoche la tête en signe de désapprobation))
29. REF : +viens/ cocolette\ regarde ici . comme ça tu verras le livre\+ ((pointe de l'index en direction de STA))
30. ADA : °non:\° ...
31. STA : °pourquoi tu as pas envie:\°



#10 : on va s'asseoir à côté de Noah là-bas



#11 : tu peux venir sur mes genoux

Lors de cet extrait, les conditions de participation des deux professionnelles à l'interaction se transforment et la référente professionnelle reprend la main sur l'activité. Par ailleurs, les deux professionnelles déploient un changement de stratégie à l'égard de la construction d'une position de réception dans la lecture d'album : il s'agit pour la référente professionnelle et la stagiaire d'orchestrer un déplacement dans l'espace et d'en produire une version visible pour ADA. Ce déplacement se déroule par étapes successives, qui mobilisent des ressources sémiotiques à la fois variables et spécifiques.

Pour commencer, on pourra observer que la référente s'autosélectionne comme prochaine locutrice et s'adresse à nouveau directement à ADA (« tu veux venir avec moi on va s'asseoir à côté de Noah là-bas ensemble », l. 15). La référente propose à ADA de « venir avec elle », en modalisant l'acte directif à travers l'utilisation du verbe « vouloir », la formulation sous forme de question et l'utilisation du pronom « on » (« on va s'asseoir »). A cette étape, il ne s'agit plus seulement d'amener ADA à se déplacer, mais de réaliser un déplacement conjoint avec elle. Les orientations du regard et les gestes de pointage accompagnent ces énoncés et donnent une visibilité à l'espace désigné (voir [#10]).

Suite aux refus réitérés d'ADA, la référente met en œuvre son propre déplacement comme conduite exemplaire. Elle en produit une version publiquement montrable qu'elle construit de manière dynamique, en mobilisant différents types de ressources. Elle annonce le déplacement par une « préface », en interpellant ADA par « regarde » (l. 20). Elle augmente ensuite le volume de la voix et commente son action en train de s'accomplir (« regarde je vais me mettre là à côté de N. et M. et tu peux venir sur mes genoux », l. 20-23). La référente se retourne ensuite, change de position et fait un geste de pointage vers ses genoux (voir [#11]). Elle regarde en direction d'ADA et construit, à travers tous ces différents modes, un espace pour accueillir le déplacement d'ADA. Par son installation sur les matelas, la référente professionnelle offre également à ADA la possibilité de maintenir une proximité physique avec une des professionnelles et une place privilégiée par rapport aux autres enfants du groupe. La référente professionnelle invite ADA à la

rejoindre par un acte directif direct qu'elle atténue par l'utilisation d'un surnom familial (« viens cocolette regarde ici », l. 29). Elle ajoute une argumentation centrée sur la position de réception de la lecture (« comme ça tu verras le livre », l. 29). Elle désigne donc ici le livre comme un argument et fait un geste de pointage en sa direction. Par son déplacement et son changement stratégique de position dans l'espace, ce geste de pointage est le premier qui ne désigne pas l'espace désigné en vue du déplacement d'ADA, mais le livre en tant qu'objet à regarder.

Pendant le déplacement de la référente professionnelle, la stagiaire ne reste pas inactive, mais s'engage de manière complémentaire dans le déroulement de l'interaction. La stagiaire contribue par exemple à construire une position d'accueil d'ADA dans le groupe d'enfants, en répondant à un des enfants du groupe qui indique qu'il n'« y a plus de place » (l. 18). Par ailleurs, elle invite ADA à rejoindre la référente professionnelle par un acte directif (« vas-y Adah viens », l. 24), énoncé avec une prosodie douce accompagnée par un geste tactile et d'une orientation de son regard en direction d'ADA.

Malgré les efforts des deux professionnelles, ADA renonce à se déplacer (l. 16, 28, 30), même après avoir esquissé un mouvement de projection de son corps vers l'avant (l. 26). Lorsqu'ADA s'assied à nouveau, la stagiaire verbalise l'intention qu'elle attribue à son comportement : « T'as pas envie ? » (l. 27). Elle rend ainsi visible qu'elle tient compte du refus de l'enfant.

4.4. L'utilisation du livre comme objet de médiation

En dépit de ce nouveau refus de la part d'ADA, la référente change une nouvelle fois de stratégie et utilise le livre comme un moyen de convaincre ADA à se déplacer.

Transcription de l'extrait 4 :

31. REF : +ben regarde/+ . ++Sandra/++ .. ((pointe de l'index en direction de STA))
32. ADA : °mhmm:°\°
33. REF : +Sandra tu peux nous montrer le livre/+
34. STA : ((retourne le livre et le montre aux enfants))
35. REF : +tu vois/ . NOUS on voit tous/ TOI tu vois rien du tout/ **[#12]** . alors VIENS ici\+ ((pointe en direction de ses genoux))
36. ADA : ((ADA se lève et va s'asseoir sur les genoux de REF)) **[#13]**
37. REF : XX
38. STA : °alors° . je vais vous raconter\ . l'histoire d'un petit dinosaure\ [...]



#12 : nous on voit tous toi tu vois rien du tout



#13 : ADA se lève et rejoint REF

L'analyse de cet extrait montre comment la référente professionnelle cherche à incarner la position de lecture pour faire « voir » à ADA qu'elle ne peut pas apercevoir le livre depuis sa position. Pour ce faire, la référente professionnelle change d'adressage. Elle ne s'adresse plus à ADA, mais sélectionne la stagiaire comme allocutrice et lui donne un ordre (« Sandra tu peux nous montrer le livre », l. 33). Ce changement d'adressage est rendu manifeste par l'utilisation du prénom de la stagiaire, l'orientation du regard vers elle, ainsi que par le geste de pointage dans sa direction.

Suite à la demande de la référente professionnelle, la stagiaire s'aligne, retourne le livre et le présente aux enfants assis sur les matelas (l. 34). Cette action de la stagiaire produit un nouveau contexte d'activité, dans lequel ADA ne voit plus que le dos du livre (voir [#12]). Ce nouveau contexte est ainsi disponible pour être commenté. La référente professionnelle s'adresse alors à ADA et commente la configuration spatiale collectivement construite, et dans laquelle le livre n'est plus visible par ADA: « tu vois nous on voit tous toi tu vois rien du tout alors viens ici » (l. 35). Le déplacement de la référente professionnelle et le changement d'orientation du livre transforment la répartition des rôles et des positionnements en même temps qu'elle produit une autre signification à l'espace de l'interaction. La référente professionnelle rejoint les enfants qui vont regarder le livre et construit de cette façon un « nous » collectif (« nous on voit tous »). Le fait de s'asseoir sur les matelas n'est pas lié aux rôles et positionnements, mais en lien avec l'activité prévue. Le point de vue de récepteur se construit par le positionnement du livre. Pour pouvoir voir, il s'agit d'être assis en face du livre. Par cette « mise en scène » du livre dans l'espace, la référente professionnelle et la stagiaire s'engagent dans des rôles complémentaires. Tandis que la référente professionnelle rend visible le rôle de récepteur (*nous on voit tous*), la stagiaire endosse le rôle de « lecteur ». Le fait de lever le livre et de le tourner constitue une ressource pour aménager une répartition de l'espace. Ce qui a été signifié par le langage (*sinon vous allez pas voir*), les gestes de pointage, les regards et les déplacements, devient ici visible et signifiant par l'orientation même du livre.

Suite à cette réorganisation de l'espace à travers l'utilisation du livre et les interventions conjointes de la référente professionnelle et de la stagiaire, ADA se lève et va finalement s'asseoir sur les genoux de la référente professionnelle (voir [#13]). La lecture de l'histoire peut dès lors commencer (« alors je vais vous raconter l'histoire du petit dinosaure », l. 38). Il est ici intéressant de noter que c'est finalement l'expérience d'une posture de réception de la lecture dont elle est exclue qui finit par convaincre la petite fille de se déplacer. L'utilisation de l'objet déplace ainsi les enjeux. Ce ne sont pas des aspects relationnels ni des aspects de rôles ou de positionnements qui sont primordiaux, mais l'expérience d'une position sémiotique de récepteur d'une histoire. La « mise en scène » du livre favorise bien la compréhension de l'importance de l'emplacement et du positionnement dans l'espace pour pouvoir s'orienter vers la « lecture » de l'album. De cette manière, les deux professionnelles mettent en œuvre une action indirecte sur ADA qui peut se rendre compte par elle-même qu'elle doit changer de place si elle veut regarder le livre. ADA n'a plus à suivre des consignes données par les professionnelles, mais à s'orienter en tenant compte des contraintes matérielles afin de pouvoir s'engager dans une activité collective.

Dans ces différents extraits de l'activité, les autres enfants observent, focalisent leur attention sur la négociation entre ADA et les deux professionnelles et restent tranquilles. De cette manière, ils contribuent également au déroulement des interactions.

5. Conclusion

Au-delà du cas singulier ici retranscrit et analysé, qu'est-ce que cette étude de cas nous apprend sur les pratiques de littératie précoce au sein des institutions de la petite enfance ? Premièrement, cette situation permet de souligner combien la construction d'une posture de réception dans la lecture collective d'albums constitue, pour les enfants, un objet d'apprentissage, constitutif des pratiques de littératie en IPE. Apprendre à entrer dans l'univers des livres, c'est aussi apprendre à endosser une posture multimodale de participation conforme à l'écologie des pratiques collectives de lecture.

A la lumière de notre étude de cas, il apparaît ensuite que la posture de réception dans la lecture d'album ne constitue pas une réalité statique, mais un processus complexe, dynamique, accompli collectivement et au moyen d'un large éventail de ressources.

Les différents extraits analysés montrent comment les deux professionnelles opèrent des transformations microscopiques de leurs interventions dans le temps. Initialement, la stagiaire et la référente professionnelle cherchent à amener ADA à se déplacer, à partir de son emplacement à côté des deux professionnelles pour s'installer avec le groupe d'enfants. Progressivement, elles réaménagent l'espace pour « faire venir » ADA et pour pouvoir rejoindre la référente professionnelle. En même temps, elles passent d'un registre directif à un registre qui vise la persuasion, à travers la mobilisation de différentes ressources multimodales. Pour l'enfant concerné, il ne s'agit plus de suivre des consignes, mais de comprendre la signification d'un emplacement dans l'espace.

Les différentes ressources sémiotiques se transforment également dans le déroulement interactionnel. Sur le registre verbal, les actes directifs et les argumentations donnent place à des actes indirects. Les modalités des énoncés sont marquées. Les changements des choix pronominaux donnent des indices des conditions de participation qui se modifient. Au début, la stagiaire s'adresse aux deux enfants assis à côté d'elle par un « vous » collectif, avant de parler uniquement à ADA, par le pronom « tu ». Ultérieurement, le déplacement de la référente professionnelle amène l'utilisation des pronoms « on » (« on va s'asseoir ») et « nous » (« nous on voit tous »). Sur le registre prosodique, les différents marquages des modulations accompagnent les transformations de l'adressage et de l'action. Les deux professionnelles recourent à une augmentation du volume pour attirer l'attention d'ADA, à des diminutions du volume pour atténuer les actes directifs, et à d'autres augmentations du volume pour marquer les changements d'adressage. Sur le registre gestuel et corporel, les deux professionnelles désignent les espaces évoqués dans les énoncés, comme la position de réception pour pouvoir regarder les livres, l'emplacement des genoux, ou le livre en tant qu'objet. Elles agissent sur le corps de l'enfant par le toucher. À travers le déplacement de la référente et le geste de présentation du livre, elles mettent en œuvre également le corps de l'adulte. Sur le registre matériel, les deux professionnelles aménagent l'environnement comme un espace de littératie. L'utilisation des chaises et des coussins, ainsi que l'usage du livre comme objet de médiation, permettent de construire collectivement une position spatiale de réception, et de façon complémentaire, une position de « lecteur ».

L'analyse de ces données empiriques montre également des positions de participation qui se négocient et se transforment continuellement. Initialement, la stagiaire se positionne comme animatrice leader d'une activité de lecture. Quant à la référente, elle intervient comme co-animatrice de l'activité, d'abord sur un registre ponctuel, ensuite de façon plus affirmée.

Notre extrait permet de souligner les statuts variables de la compétence en littératie dans le quotidien des pratiques éducatives en IPE. D'une part, la compétence littéracique constitue l'« objet » de l'activité éducative. Lire collectivement un album en institution de la petite enfance, c'est apprendre à endosser les postures à la fois corporelles et spatiales adaptées à la lecture. Dans le contexte institutionnel concerné, il s'agit d'adopter les comportements de réception construits comme légitimes. Une lecture collective implique de « lire à » un groupe d'enfants qui s'installe en face de la personne qui présente le livre, et non de « lire avec » quelqu'un dans une lecture « domestique », en se plaçant côte à côte. La compétence littéracique constitue cependant également une « ressource » de l'activité éducative. Dans notre exemple, l'expérience d'une position de réception en lecture collective devient un moyen pour faire comprendre à un enfant (et le convaincre) de l'intérêt de changer de position dans l'espace. La compréhension passe ici par l'expérimentation d'une posture littéracique de réception. Ici, l'objet d'apprentissage littéracique devient un outil d'une organisation collective d'activité.

En ce qui concerne le travail déployé par les éducatrices, notre analyse montre qu'elles mettent en œuvre un important travail au service de la littératie précoce. Les compétences professionnelles mobilisées sont situées et se ramènent à des activités singulières: il ne s'agit pas de considérer que la mise en œuvre du livre constitue une solution prescriptible et reproductible pour organiser les déplacements des enfants. La compétence réside plutôt dans l'adaptation aux spécificités du contexte et aux ressources localement disponibles, en tenant compte des singularités des enfants accueillis. Les extraits analysés montrent ainsi que ce travail ne se produit pas seulement dans les activités de lecture, mais dans les « entours » de ces activités, et les « transitions » qui y mènent ou qui lui succèdent.

Un tel travail ne se fait pas tout seul. Il s'apprend et fait l'objet d'une transmission dans la formation professionnelle. Les séquences d'interaction abordées ci-dessus se déroulent dans un contexte de formation lors d'un stage de troisième année. Elles illustrent donc de manière emblématique l'idée qu'« apprendre ne

consiste pas à assimiler des informations et des raisonnements transmis par des acteurs expérimentés, mais revient à participer de manière adéquate aux activités propres à la situation, en exploitant les ressources disponibles dans l'environnement » (Filliettaz & al., 2008, p. 45).

Lors de l'acquisition des compétences professionnelles, « le rôle des autres est déterminant » (Mayen, 2002, p. 87 cité in Filliettaz & al., 2008, p. 57). C'est là un postulat cher à la didactique professionnelle et plus généralement aux théories historico-culturelles de l'apprentissage et du développement. Les processus de transmission passent par des transformations des conditions de participation des étudiantes. Les interventions de la référente professionnelle constituent ainsi des ressources à disposition de la stagiaire et offrent des pistes d'actions. En même temps, elles posent la question de la place de la stagiaire. Dans l'imbrication entre aspects éducatifs et formatifs, il s'agit de construire un équilibre subtil entre les interventions pour soutenir la stagiaire ou au contraire, l'opportunité de la laisser « trouver » par elle-même. « La rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde vient de ce qu'elle 'dérange' cette relation. Elle introduit, comme on le voit dans les interactions tutorales, des questions, des précisions, des jugements que le seul constat des effets de l'action sur le monde n'aurait pas suffi à introduire, ou seulement après plus de temps » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 174, cité in Filliettaz & al., 2008, p. 58).

Par la production d'actions « montrables » et « interprétables », les ressources sémiotiques mobilisées contribuent à favoriser la compréhension de ce qui se passe pour les enfants, mais constituent également des opportunités de formation pour les stagiaires. C'est dans ce sens que les pratiques littéraciques peuvent endosser des significations multiples selon les régimes d'action dans lesquelles elles sont simultanément mises en œuvre.

Références bibliographiques

- Baldry, A. & Thibault, P.J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. Londres : Equinox.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context. Essays on body motion communication*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- Broschard, A. et al. (1984). *La communication non-verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Buholzer, A. (Ed.) (2012). *Encouragement de l'intégration dans le domaine préscolaire. Rapport d'évaluation ; version succincte*. Lucerne : Haute Ecole Pédagogique de Suisse centrale.
- Buschmann, A., & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe: Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 43(2), 303-312.
- Calbris, G. (2003). *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS Editions.
- Cavé, C. Guaitella, I. & Santi, S. (Ed.) (2001). *Oralité et gestualité. Interactions et comportement multimodaux dans la communication*. Paris : L'Harmattan.
- De Saint-Georges, I. (2008). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, I. De Saint-Georges & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 117). Genève : Université de Genève.
- Dickinson D.K. & Porche, M.V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82 (3), 870-886.
- Durand, I., Trébert, D. & Filliettaz, L. (à paraître). Offre et prise de place : l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In L. Filliettaz, K. Balslev, S. Cartaut (Ed.), *Formation à la pratique professionnelle et activité des formateurs : médiations langagières et opportunités d'apprentissage ou de développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Filliettaz, L. (2014) « C'est chacun son tour » : la mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation. *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, 41.71-136.
- Filliettaz, L. (2007). « On peut toucher ? » : l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85. 11-32.
- Filliettaz, L. & Rémy, V. (à paraître). Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité. In R. Wittorski (Ed.), *La transmission du travail*. Paris : L'Harmattan.
- Filliettaz, L., Rémy, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : analyse de la pratique professionnelle accompagnée dans le champ de la petite enfance. *Revue @activité*, 11(1).
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 117). Genève : Université de Genève.

- Goodwin, C. (2002). Time in action. *Current anthropology*, 43, 19-35.
- Hall, E.T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Jaunin, A. & Beninghoff, F. (2014). Accueil de jeunes enfants : premiers résultats de l'enquête auprès des familles genevoises. Focus n° 1, Service de la recherche en éducation (SRED) : Genève, Octobre 2014.
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum.
- Lemke, J.L. (1998). Analysing verbal data: principles, methods, and problems. In K. Tobin & B. Fraser (Ed.), *International handbook of science education*. (pp. 1175-1189). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, p. 49-64. Repris dans J. Leplat (éd.) (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. (pp. 47-60), t.I, Toulouse : Octarès.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2006). *Petite enfance, grands défis II, Education et accueil de jeunes enfants*. Paris : OCDE.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Rémery, V. & Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, « Le tutorat aujourd'hui », coordonné par S. Mahlaoui et A.-L. Ulmann, n° 206, 47-59.
- Renevey Fry, C. (Ed.). (2001). *Pâtamodlé ; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980*. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.
- Ruesch, J. & Kees, W. (1956). *Nonverbal communication : notes on the visual perception of human relations*. Berkeley & Los Angeles : University of California Press.
- Schärer, M. & Zottos, E. (2014). *A petits pas ... ; Histoire des crèches à Genève 1874-1990*. Lausanne : Editions EESP.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus analysis. Discourse and the emerging of Internet*. Londres et New York: Routledge.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140.
- Streeck, J. (1996). Vis-à-vis an embodied mind. Article présenté dans le symposium « Between cognitive science and anthropology : a remerging dialogue ». Congrès annuel de l'association américaine d'anthropologie (AAA). San Francisco, CA.
- Trébert, D. & Filliettaz, L. (2015). Analyse du travail, conception et formation : le cas des éducateurs de l'enfance. *Education permanente*, 204 (3), 47-58.
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant. Bilan Innocenti 8*.
- Zogmal, M. (à paraître). L'accomplissement interactionnel de l'autonomie : Entre savoirs disciplinaires et mobilisation dans les pratiques réelles des métiers de la prise en charge d'autrui. *Revue d'Anthropologie des connaissances*.
- Zogmal, M., Losa, S., & Filliettaz, L. (2013). Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants. *Revue Petite Enfance*, 111.

Auteur-e-s

Laurent FILLIETTAZ est professeur ordinaire à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine « Formation des adultes, langage et travail ». Linguiste de formation, il dirige l'équipe Interaction & Formation au sein du Laboratoire Recherche, Intervention, Formation et Travail (RIFT). Ses domaines de recherche incluent les méthodes d'analyse du discours et des interactions verbales, l'étude des rapports entre langage et travail et les processus d'apprentissage et de formation dans le domaine de la formation professionnelle initiale, supérieure et continue. Les travaux qu'il conduit viennent alimenter des dispositifs d'enseignement et de formation à l'intention des formateurs d'adultes et des formateurs de l'enseignement professionnel. Depuis 2012, Laurent Fillietaz a conduit plusieurs programmes de recherche financés par le FNS, et portant sur la mobilisation et la construction de compétences professionnelles dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.

Marianne ZOGMAL a soutenu sa thèse en 2015 à l'Université de Genève. Elle travaille dans l'équipe Interaction & Formation depuis 2011. Ses travaux portent notamment sur le champ de l'accueil de l'enfance. Au cours de ces dernières années, elle a participé à un programme de recherche qui se centre sur les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs ES ainsi que sur les processus de construction et de transmission des compétences dans un dispositif d'alternance. Parallèlement à son engagement au sein de l'équipe Interaction & Formation, elle travaille en tant qu'adjointe pédagogique dans une institution de la petite enfance en Ville de Genève. Dans ce cadre, elle est notamment responsable de l'encadrement d'une équipe éducative et du suivi des stages de formation pratiques. Elle s'engage également dans plusieurs associations du domaine de l'enfance et participe à divers groupes de travail, notamment en ce qui concerne la définition de critères de qualité pour l'accueil extra-familial, sur le plan national en Suisse.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2017 de forumlecture.ch

Annexe 1

Conventions de transcriptions

/ \	Intonation montante ou descendante
ABC	Segment accentué
::	Allongements vocaliques
. . .	Pauses
abc	Chevauchements des prises de parole
XX	Syllabes intranscriptibles
(abc)	Transcription incertaine
°abc°	Diminution du volume de la voix
°°abc°°	Diminution très marquée du volume de la voix (chuchotement)
+abc+	Augmentation du volume de la voix
++abc++	Augmentation très marquée du volume de la voix
((abc))	Transcription des éléments multimodaux (conduites, gestes, etc.)

« Sinon vous allez pas voir » :

Vorbereitung einer Bilderbuchlektüre in einer Institution für Kleinkindererziehung

Laurent Filliettaz und Marianne Zogmal

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit der praktischen Arbeit von Kleinkindererzieherinnen und fokussiert insbesondere auf ihre Zusammenarbeit in der frühkindlichen Bildung, wenn Kinder zur gemeinsamen Lektüre von Bilderbüchern angeregt werden sollen. Die interaktionale und multimodale Analyse von videografierten Praxisbeispielen in diesem Beitrag zeigt, dass es viel Vorbereitungsarbeit braucht, um die literalen Praktiken rund um das eigentliche Lesen von Bilderbüchern umzusetzen, was die Koordination einer breiten Palette verbaler und nonverbaler semiotischer Ressourcen erfordert.

Schlüsselwörter

Literalität, frühe Kindheit, Interaktion, Multimodalität

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.