

LA FABRICATION DES SAVOIRS SUR LE LANGAGE EN INTERACTION : REGARDS CROISÉS SUR LES PRATIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ÉDUCATRICES DE L'ENFANCE

**Laurent FILLIETTAZ, Marianne ZOGMAL,
Isabelle DURAND et Dominique TRÉBERT**
Université de Genève
Laurent.Filliettaz@unige.ch

Résumé

Dans cet article, nous proposons de centrer notre attention sur la manière dont un dispositif de recherche que nous avons mis en place dans le champ de l'éducation de la petite enfance a pu constituer une opportunité pour les professionnelles de rendre visibles les savoirs d'expérience dont elles disposent sur le rôle des interactions langagières dans leur travail auprès des enfants et auprès des stagiaires qu'elles encadrent occasionnellement. Nous nous focalisons en particulier sur les représentations en circulation dans leurs discours à propos de la place et du rôle de l'interaction verbale dans la construction d'une posture professionnelle et la manière dont les catégories utilisées à ce propos émergent au fil de la rencontre entre des chercheurs et des collectifs d'éducatrices.

Mots-clés : interaction, multimodalité, entretiens, petite enfance, savoirs

1. Introduction

Le champ de la formation professionnelle initiale et continue constitue un espace de médiation et de production de savoirs, qui est à même de renouveler et de vivifier les relations entre la recherche et les champs de pratiques (Filliettaz, 2014a). Ce sont là des réalités bien connues dans le champ de la recherche en éducation et en formation des adultes en particulier (Durand et Filliettaz, 2009 ; Vinatier, Filliettaz et Kahn, 2012 ; Vinatier, Filliettaz et Laforest, 2018, etc.). Mais ces réalités concernent aussi de manière plus spécifique les « savoirs sur le langage » et la manière dont la « part langagière du travail » peut devenir un objet de rencontre entre des chercheurs en linguistiques et des professionnels, qui, au quotidien, travaillent avec le langage (Boutet, 2001, 2008 ; Filliettaz, 2006). Contribuer à la formation et au développement professionnel des travailleurs aux prises avec l'usage du langage peut s'avérer un espace de

médiation particulièrement productif pour non plus seulement « restituer » ou « diffuser » des savoirs savants sur le langage, mais pour les élaborer conjointement avec les professionnels eux-mêmes. Telles sont quelques-unes des idées générales que nous proposons de présenter et d'illustrer dans cet article.

Nous nous fondons pour ce faire sur un programme de recherche que nous conduisons depuis quelques années dans le champ de la formation des éducatrices et éducateurs de l'enfance, et dans lequel, en collaboration avec les praticiens, nous cherchons à identifier et à mettre en visibilité les compétences professionnelles réellement mises en œuvre à la fois dans la pratique du métier d'éducateur et dans sa transmission à des novices. Nos travaux dans ce domaine nous ont amenés à mettre en évidence la part de l'usage du langage en interaction dans l'effectuation du travail et l'importance des compétences interactionnelles dans la manière dont ce travail peut être non seulement réalisé mais encore transmis et appris (voir notamment, Durand, 2016 ; Filliettaz, 2015 ; Filliettaz, Rémerly et Trébert, 2014 ; Filliettaz et Zogmal, 2017 ; Trébert et Filliettaz, 2017 ; Zogmal, 2017).

Dans cet article, nous proposons de centrer notre attention sur la manière dont le dispositif de recherche que nous avons mis en place a pu constituer une opportunité pour les professionnelles de l'éducation de l'enfance de rendre visibles les savoirs d'expérience dont elles disposent sur le rôle des interactions langagières dans leur travail auprès des enfants et auprès des stagiaires qu'elles encadrent occasionnellement. Nous nous focalisons en particulier sur les représentations en circulation dans leurs discours à propos de la place et du rôle de l'interaction verbale dans la construction d'une posture professionnelle et la manière dont les catégories utilisées à ce propos émergent au fil de la rencontre entre des chercheurs et des collectifs d'éducatrices. Pour ce faire, nous commençons par rappeler les objectifs généraux de la démarche de recherche adoptée et les quelques principes à la fois théoriques et méthodologiques qui ont orienté notre approche (1). Nous proposons ensuite de soumettre à l'analyse deux entretiens conduits entre notre équipe de recherche et des professionnelles de l'éducation de l'enfance (2) et de la formation professionnelle dans ce domaine (3). Cette analyse a pour but de mettre en évidence la manière dont se fabriquent des savoirs sur le langage en interaction entre chercheurs et

praticiens. Dans une partie conclusive, nous discutons de la nature des savoirs produits et des conditions discursives dans lesquels ils sont rendus visibles (4).

2. La compétence d'interaction comme objet d'une recherche collaborative

Les données empiriques analysées ci-dessous sont issues d'une démarche de recherche portant sur un dispositif de formation professionnelle dans le champ de l'éducation de l'enfance¹. Au cours de leur formation professionnelle, conçue selon une logique d'alternance, les étudiants de la formation *d'éducateurs/éducatrices de l'enfance ES* fréquentent alternativement des modules de formation au sein d'une école supérieure et des institutions de la petite enfance au sein desquelles ils effectuent des stages, dont la durée oscille entre huit semaines et neuf mois. Réalisés de manière régulière durant les trois ans de la formation, ces stages sont accompagnés par des éducatrices certifiées et expérimentées, qui endossent à l'égard des stagiaires une fonction de « référente professionnelle ». Le programme de recherche avait pour objectif de répondre à deux ensembles de problématiques. Le premier concernait les compétences professionnelles effectivement mobilisées par les éducatrices et éducateurs de l'enfance dans le quotidien de leur pratique professionnelle. Le second concernait les processus de construction et de transmission de ces compétences dans des activités emblématiques des institutions du travail et de la formation. L'hypothèse générale qui sous-tendait la démarche résidait dans le fait de considérer les situations de formation des éducatrices et éducateurs comme un ensemble de pratiques favorisant la mise en visibilité des savoirs et des compétences propres aux métiers de la petite enfance.

Cette démarche de recherche intervient dans un contexte particulier, à la demande de la Ville de Genève et de son Service de la Petite Enfance. Ce contexte est caractérisé d'abord par un sentiment de manque de reconnaissance sociale à l'égard du travail des éducatrices et éducateurs de la petite enfance, et d'autre part par un risque de « déprofessionnalisation » perçu par les acteurs du terrain. Confrontés à l'arrivée de nouvelles formes de certifications, de niveau secondaire et non plus tertiaire, les titulaires de diplômes d'études supérieures

¹ Cette recherche a été soutenue par le Fond National Suisse pour la recherche scientifique sous le numéro de requête CRSII1-136291 pour la période 2012-2013 et sous le numéro de requête 100019_149759 pour la période 2013-2015.

sentent la fonction d'éducateur-ice de l'enfance menacée par des qualifications moins élevées, celle notamment d'assistant-e socio-éducatif. Ceci les amène à se demander en quoi et comment une recherche portant sur leur activité réelle, et non pas telle qu'elle est prescrite ou répertoriée dans des référentiels métiers, pourrait être à même de contribuer à apporter davantage de visibilité aux compétences mises en œuvre dans le travail et la formation. C'est là l'enjeu de la demande qui nous est adressée.

Pour y répondre, nous avons proposé de conduire une démarche d'analyse du travail inspirée par les principes et les méthodes de l'analyse du discours en interaction. Cette perspective nous invite d'abord à reformuler la problématique générale des compétences professionnelles à la lumière du concept de « compétence d'interaction » (Pekarek Doehler, 2006 ; Pekarek Doehler et al., 2017). A la suite de Mondada (2006), la compétence interactionnelle peut être définie comme l'ensemble des procédés que les membres d'une communauté exploitent afin de produire le caractère ordonné de l'interaction : « Si le but de l'analyse conversationnelle peut être formulé comme visant la description des procédés que les interlocuteurs exploitent méthodiquement pour organiser leur interaction, [...] ces procédés peuvent être considérés comme constituant la "compétence interactionnelle" qui définit le membre d'une société ou d'un groupe » (Mondada, 2006, p. 84). Pour accomplir les tâches qui peuplent leur quotidien, les professionnel·le·s de l'éducation de l'enfance sont en permanence confronté-e-s à des problèmes pratiques à résoudre, qui les amènent à se coordonner avec d'autres participants. Dans cette perspective, ils sont appelés à mettre en œuvre une compétence d'interaction, qui agit comme un espace de médiation dans l'effectuation du travail. Reconnaître l'importance et les spécificités de ce travail interactionnel, c'est considérer que la description des processus d'interaction à l'œuvre dans l'accomplissement du travail peut être perçu comme un analyseur du travail (Filliettaz, 2014b) et donc comme une voie de compréhension de « gestes professionnels » (Goodwin, 1994 ; Webb et al., 2013) accomplis en contexte et tels qu'ils fondent les pratiques d'une communauté. Et c'est considérer également qu'il est possible d'agir sur cette compétence d'interaction en la développant, notamment en amenant les professionnels à prendre conscience des ressources qu'ils mobilisent au moment de se coordonner avec d'autres participants (Filliettaz, 2012).

Pour mener à bien ces objectifs, une démarche de recherche collaborative a été engagée entre notre équipe de recherche et différents acteurs du milieu de l'éducation de l'enfance en contexte institutionnel dans le canton de Genève. Dans cette démarche, les professionnels n'ont pas simplement été considérés comme des objets sur lesquels porte la recherche, mais des acteurs à part entière avec lesquels la recherche est accomplie, aux différentes étapes de son déroulement (Cameron et al., 1994; Desgagné, 1997). La production des savoirs est ainsi dès le départ un projet commun aux investigateurs et aux participants à la recherche. La recherche a comporté deux volets. Un volet classiquement vidéo-ethnographique, fondé sur des observations et des descriptions de pratiques interactionnelles ordinaires telles qu'elles peuvent être recueillies en situation de travail et de formation. Et un volet réflexif, dans lequel les données vidéo-ethnographiques ont été utilisées pour élaborer, avec les professionnel-les, une compréhension collective des conditions dans lesquelles la compétence d'interaction est mise en œuvre.

Le volet vidéo-ethnographique de la recherche a permis d'observer des pratiques réelles de formation des éducatrices de l'enfance dans les différents contextes dans lesquels elles sont amenées à entrer en interaction avec des experts. Trois étudiantes stagiaires volontaires ont été observées à trois reprises en première et en troisième année de formation. Les interactions verbales et non verbales accomplies dans ces environnements naturels et non provoqués ont été documentées à l'aide d'enregistrements audio-vidéo et de transcriptions.

Ces données directement issues des stages de formation ont été complétées par des enregistrements audio d'entretiens collectifs, permettant d'ajouter un volet réflexif à la démarche de recherche. Dans des logiques de confrontation à des séquences de travail filmées, les professionnel-le-s ont été amené-e-s à analyser leur propre activité et à commenter les conditions dans lesquelles se déroulent les interactions accomplies (Durand, Lussi Borer et Yvon, 2015). Dans ce contexte, deux entretiens collectifs ont été réalisés avec des éducatrices expérimentées. Lors d'un premier entretien (1h58), un panel de trois éducatrices qualifiées, qui ne participaient pas au dispositif des stages, a commenté des extraits de films issus des stages professionnels, en présence de deux chercheurs. Cet entretien visait à retracer comment les professionnelles identifient les compétences interactionnelles déployées. Un deuxième entretien (1h54) a été mené avec le collectif des référentes professionnelles, participant au dispositif

de recherche, à la fin des stages professionnels observés. La discussion, à partir d'extraits de films vidéo, portait surtout sur les modalités d'accompagnement des stagiaires. Ce sont les données de ces deux entretiens qui sont mobilisées dans la suite de cet article.

L'analyse de ces entretiens a pour objectif de mettre en lumière la manière dont les professionnelles de l'éducation de l'enfance mettent en œuvre des savoirs sur le langage en interaction, ainsi que les catégories qu'elles mobilisent pour rendre ces savoirs visibles dans leur discours. L'analyse vise également à montrer comment ces catégories résultent elles-mêmes d'une interaction avec les chercheurs et procèdent d'une logique de coélaboration dynamiquement accomplie. Comment les professionnelles de l'éducation perçoivent-elles le rôle des interactions dans leur travail ? Quel rôle accordent-elles à des dimensions à la fois verbales et non verbales de leur activité ? En quoi les ressources de l'interaction sont-elles perçues comme un ingrédient des pratiques de formation dans et par le travail ? Quel est le rôle des chercheurs et des autres participants aux entretiens dans l'orientation des acteurs vers ces catégories et dans leur co-construction ? A la lumière de ces questions, notre analyse vise à mieux comprendre la nature de ces savoirs et le rôle de médiation des chercheurs dans la mise en visibilité, la formulation et le développement de ces savoirs. Dans cette logique, le rôle des catégories et des savoirs issus des sciences du langage nous semble pouvoir être réinterrogé.

3. L'identification des compétences interactionnelles dans l'entretien collectif avec des éducatrices

Cette section porte spécifiquement sur le premier entretien, réalisé avec les éducatrices expérimentées n'ayant pas participé aux observations filmées. Dans ce premier entretien, trois éducatrices expérimentées sont confrontées à quatre séquences de films audio-vidéo. Ces séquences portent sur des activités éducatives menées auprès des enfants par les stagiaires et les référentes professionnelles insérées dans le dispositif de recherche. Il s'agit de situations de stages de première année. Le choix des séquences présentées porte sur des situations de réorientation du déroulement interactionnel, telles que des relances ou l'initiation d'une nouvelle activité éducative. Ces situations font émerger des interactions multiples et variées entre les référentes professionnelles, les

stagiaires et les enfants et offrent ainsi une opportunité pour analyser les pratiques professionnelles déployées. Avant le visionnement de la première séquence, l'entretien est introduit par la question suivante : « Quel regard portez-vous sur ces activités ? Quelles compétences sont selon vous mobilisées dans les situations éducatives ? ». L'utilisation du terme de « compétences » reprend la terminologie utilisée dans le plan cadre de la formation des professionnelles et vise à orienter le regard analytique vers les ressources déployées par les éducatrices et de limiter ainsi le recours à une posture jugeante (Filliettaz et Zogmal, à paraître).

Afin de pouvoir retracer les thématiques introduites par les éducatrices et de suivre le processus de co-construction mobilisé par les participantes et les chercheurs dans le déroulement interactionnel, les analyses sont présentées dans un ordre chronologique (voir convention de transcription en annexe). Lorsque les participants peuvent être identifiés, ils sont désignés par des abréviations (ELI, FAB et BAB pour les éducatrices, CH1 et CH2 pour les chercheurs). Si une identification est incertaine, l'abréviation EDE désigne une des éducatrices de l'enfance.

3.1. Le regard et l'attitude adéquate

La première séquence de film présentée porte sur une activité de transvasement, menée dans un groupe de six enfants âgés de 10 à 14 mois. L'activité est animée par la référente professionnelle et observée par la stagiaire.



Vignette 1 : M-A2, 1:00:40

La référente (CAT) et la stagiaire (STA) co-animent une activité de transvasement de graines avec un groupe d'enfants âgés de moins de 18 mois. La référente conduit l'activité et commente les comportements des enfants, pendant que la stagiaire observe la situation en interagissant peu avec les enfants.

Lors du visionnement de cette séquence dans l'entretien collectif, ELI s'intéresse aux conduites de la stagiaire, orientées vers les enfants, et relève une oscillation entre des moments où celle-ci se trouve « en retrait » et des situations où elle « regarde » un enfant (l. 1.2).

Extrait n° 1 (EDE : 0.16.52, M-A2)

- 1 CH2 peut-être première réaction comme ça/
 2 ELI? la jeune fille d'abord elle est très en retrait et puis elle s'approche et elle regarde d'abord un enfant (...) elle fait une intervention qui est quand même heu adéquate parce qu'elle dit ah tu as une cuiller en bois et tu peux utiliser tiens tu veux -fin elle essaie d'entrer en relation mais quand il part elle le regarde plus (mmh) c'est ce que j'ai vu hein
 3 CH1 vous avez utilisé l'expression une attitude adéquate <oui> une activité adéquate ce serait quoi le critère\
 4 ELI? pour moi adéquat c'est quand heu on est vraiment en train d'observer les enfants et d'entrer en relation avec eux donc heu

Le regard est ainsi identifié en premier en tant que ressource interactionnelle. Après une description des pratiques mobilisées, ELI évalue une intervention comme « adéquate ». Le chercheur s'enquiert du « critère » (l. 1.3) pour une telle évaluation. L'éducatrice précise alors qu'une pratique professionnelle adéquate consiste à « observer » et à « entrer en relation » avec les enfants (l. 1.4). Dans ce premier visionnement, ELI met en lien le regard et l'observation comme ressources pour s'engager dans une interaction avec des jeunes enfants.

Suite à cette première discussion, les chercheurs proposent de visionner la même séquence une deuxième fois. Ce procédé oriente vers une analyse fine des films audio-vidéo. Les éducatrices s'orientent alors vers une analyse détaillée du regard de la stagiaire.

Extrait n° 2 (EDE 0.20.30, M-A2)

- 1 EDE? et voilà elle le regarde plus là
 2 FAB mmh ouais ailleurs quoi
 3 EDE? donc elle est: il part eh ben vvp elle regarde de nouveau heu
 4 FAB elle est déjà ailleurs
 5 ELI -fin c'est: voilà c'est des tout petits moments
 6 CH1 mm
 7 ELI on off comme ça
 8 CH1 ça pour vous la question de la constance de l'attention
 9 ELI c'est important
 10 CH1 c'est important
 11 ELI oui

Lors du deuxième visionnement du film, les éducatrices identifient l'alternance des regards de la stagiaire et une certaine oscillation entre des regards orientés vers les enfants et des moments d'absence ou de focalisation sur des éléments du contexte. Ce phénomène d'alternance est décrit par le terme « on - off » (l. 2.7) par ELI. Le chercheur introduit la notion de « constance de l'attention » (l. 2.8) pour désigner l'objet d'analyse des éducatrices. ELI s'y aligne et ratifie que la constance de l'attention, « c'est important » (l. 2.9). L'analyse des pratiques déployées par la stagiaire fait ainsi ressortir l'importance du regard, identifiée par les éducatrices.

Après s'être intéressées aux conduites de la stagiaire, les éducatrices abordent les pratiques déployées par la référente professionnelle.

Extrait n° 3 (EDE 0.21.54, M-A2)

- 1 CH1 je trouve intéressant aussi ce que vous disiez le par rapport à la référente ou à l'éducatrice elle est presque trop (oui) elle est presque trop (mm) dans je sais pas l'expression que vous avez utilisée elle est presque trop dans l'animation ou dans la
- 2 EDE? ouais
- 3 CH1 donc ça voudrait dire qu'y a des heu des situations où on n'est pas assez des situations où on est trop/
- 4 EDE? ah ben oui
- 5 EDE? ah ben oui hein
- 6 CH1 ouais
- 7 CH2 alors qu'est-ce qui serait le juste milieu/ <rires>
- 8 ELI? heu:: l'éducatrice est au balcon donc: ça veut dire être être heu: c'est une phrase que j'ai lue quelque part qui me plaisait bien c'est heu être là disponible et et et regarder et être à disposition sans trop
- 9 BLA? intervenir
- 10 ELI? intervenir (...) ben il faut que l'enfant sente qu'on est là à disposition et intéressé par ce qu'il fait <mmh> pas seulement être assis mais pas être trop: voilà

Au début de cet extrait, le chercheur reprend un énoncé d'une des éducatrices qui évoquait que la référente était « trop dans l'animation » (l. 3.1). En réponse à la question du « juste milieu » (l. 3.7). ELI recourt alors à une métaphore et reprend une « phrase que j'ai lue quelque part » pour expliquer que « l'éducatrice est au balcon » (l. 3.8). Elle définit cette expression par « être là disponible » et « regarder » (l. 3.8). Les savoirs sur le langage se construisent ici de manière située, à partir de l'analyse des séquences vidéo, mais également en invoquant des ressources intertextuelles extérieures qui, elles-mêmes, constituent le produit de réappropriations de la part des professionnelles. Les éducatrices font ici ressortir que le regard n'est pas uniquement une ressource pour déceler les éléments pertinents dans le déroulement de l'interaction, mais également une modalité qui peut exprimer l'engagement dans l'activité en cours, la disponibilité et l'intérêt (l. 3.9) focalisés sur les conduites des enfants.

Lors de la discussion portant sur la première séquence de film, les éducatrices reprennent ultérieurement et approfondissent l'analyse du lien entre regard et disponibilité :

Extrait n° 4 (EDE 0.24.07, M-A2)

- 1 EDE? on a de la peine à rester comme ça en observation parce que c'est une . pas une . une attitude FACILE à avoir : parce que on est là on est présente pour les enfants mais de l'extérieur . on peut imaginer que les autres . pensent qu'on fait rien <oui> <mmh> alors que d'avoir cette attention pour les enfants c'est c'est FATIGANT enfin je veux dire c'est c'est un boulot quoi\
- 2 CH1 c'est un boulot ouais\
- 3 EDE? c'est un boulot\
- 4 ELI? je suis d'accord avec ce que tu dis c'est pas c'est pas facile parce que (...) ça ça devient quand même plus clair pour un peu tout le monde que

quand on est assis à disposition et qu'on regarde ça veut dire qu'on travaille et qu'on fait quelque chose mais avant il fallait tout le temps faire pour de vrai parler tout le temps parce que sinon heu c'est oh eh ben tu es en train de pas tr- tu travailles pas et heu moi je crois que c'est ça la difficulté de ce travail quand même c'est toujours cet- la recherche de ces les nuances: l'équilibre: le le voilà est-ce elles sont les deux assises par terre et et et et tout près des enfants et à leur hauteur et: mais elles ont pas du tout la même attitude et c'est l'attitude qu'il y a à réfléchir

Au début de cet extrait, une des éducatrices aborde l'« attitude » d'observation (l. 4.1). Elle évoque qu'une telle attitude n'est pas « facile », mais qu'un observateur « de l'extérieur » peut penser « qu'on ne fait rien » (l. 4.1). Elle souligne qu'il est « fatigant » d'être présent et attentif aux enfants et que cela constitue un « boulot ». Ce terme de boulot est repris par le chercheur et ratifié par l'éducatrice en question. Dans ces énoncés, l'éducatrice aborde deux thématiques. D'une part, elle relève le manque de visibilité d'une attitude interactionnelle mobilisant le regard, la focalisation de l'attention, et l'expression d'un intérêt. D'autre part, elle relève qu'il ne s'agit pas ici d'une contemplation de ce qui se passe, mais d'une activité professionnelle mise en œuvre, d'un « boulot ». ELI s'aligne sur ces deux thématiques. Elle évoque un changement dans la considération du métier et que « maintenant » il est admis qu'être « assis à disposition » et « regarder » équivaut à « travailler » et à « faire quelque chose » (l. 4.4). Pour elle, auparavant, il y avait des attentes normatives pour « faire pour de vrai » ou « parler tout le temps » (l. 4.4). La professionnelle met ici en opposition les termes de « faire quelque chose » et « faire pour de vrai ». Si la première catégorie renvoie à une attitude intentionnelle de disponibilité dans l'observation, la seconde semble désigner un comportement lui-même observable depuis un point de vue externe à la situation. Après avoir abordé cette thématique du manque de visibilité d'une attitude intérieure d'observation et de l'absence de reconnaissance par un regard venant de « l'extérieur » (l. 4.1), ELI évoque la « difficulté de ce travail ». Elle compare les attitudes de la stagiaire et de la référente professionnelle et considère que les deux déploient les mêmes postures (être assis par terre, tout près des enfants, à leur hauteur), mais pas la même « attitude ».

Les différents extraits analysés font ressortir que, pour les professionnelles, une attitude de présence auprès des enfants implique une focalisation, une finalisation et une constance du regard, l'expression d'un intérêt pour les conduites des enfants et une posture de proximité physique. Dans son déroulement chronologique, l'entretien porte en premier sur les conduites de la

stagiaire. Les éducatrices relèvent des manques ou des absences de compétences interactionnelles et s'intéressent notamment au regard. Ce n'est que dans un deuxième temps que l'entretien aborde les pratiques de la référente.

3.2. Verbalisation, décodage de la signification et dosage de la directivité

Dans le déroulement de l'entretien, les éducatrices cherchent progressivement à mettre en mots les ingrédients d'une « attitude » professionnelle qui assure la disponibilité auprès des enfants. A cet égard, elles relèvent que la verbalisation fait partie des compétences déployées par la référente professionnelle :

Extrait n° 5 (EDE 0.36.54, M-A2)

- 1 EDE? et puis elle décode moi ce que je trouve incroyable c'est qu'il y a aucun enfant qui parle puis elle décode tout plein de choses de non-verbal elle parle ah tu veux ça tu veux ci attention sa main enfin je sais pas elle voit toute cette scène et puis elle arrive à mettre des mots sur ce que font les enfants
- 2 CH1 donc y aurait de la compétence à interpréter ce que les enfants heu pas veulent dire mais communiquent donc il faut réussir à interpréter ce que les enfants vivent en quelque sorte dans la situation <mmh mmh>
- 3 EDE? mm parce que y a Colin là qui avait rempli sa cuiller et qui semblait vouloir mettre aussi quelque chose dans le gobelet qu'elle avait donc elle dit heu à ce petit du fond je sais pas je crois qu'on n'a pas dit son nom
- 4 CH1 c'est Lucia
- 5 EDE? voilà tu tu- regardes on va lui donner à Colin parce qu'il veut faire quelque chose à manger et on va prendre un autre et puis manifestement c'est ce qu'il avait envie parce que . . parce que après il joue avec celui-là on aurait pu aussi peut-être penser que: il voulait jouer avec elle mais non c'était pas ça puis elle l'a compris et -fin . tout ça c'est des petites choses fines

Au début de cet extrait, une des éducatrices évoque que la référente « décode tout plein de choses de non-verbal » (l. 5.1) et que de cette façon, « elle arrive à mettre des mots sur ce que font les enfants ». Le chercheur reformule que le décodage réalisé par la référente mobilise des ressources verbales et utilise le terme « interpréter ». L'éducatrice ne s'aligne pas à cette question plus générale. Elle cherche à désigner les enfants présents dans la séquence du film par leurs prénoms (l. 5.3) et montre ainsi que son analyse est située et s'inscrit dans le contexte de l'activité filmée. Elle décrit les conduites des enfants et fait ressortir que plusieurs attributions de significations seraient possibles. Elle relève les énoncés de la référente et le fait que les enfants s'y alignent et les ratifient (« manifestement c'est ce qu'il avait envie ; « elle l'avait compris », l. 5.4).

Dans leur analyse, les éducatrices montrent qu'elles prennent en compte l'imbrication des ressources verbales dans l'ensemble des ressources multimodales, afin de pouvoir construire des significations partagées dans le déroulement interactionnel. Ceci ressort également du prochain extrait, qui met en lien les verbalisations et les positionnements dans l'espace de la référente.

Extrait n° 6 (EDE 0.36.54, M-A2)

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | ELI? | puis là aussi elle est pas debout en train de leur parler depuis le début de la salle elle est assise/ à leur hauteur/ tout près du bac/ avec du matériel à côté/ elle regarde/ tous les enfants elle parle: à plusieurs/ elle parle moins à d'autres qui ont . . pas l'air d'avoir besoin à ce moment-là |
| 2 | EDE? | ouais elle a l'air d'avoir une espèce de gestion du groupe parce que la petite fille qui est la plus éloignée d'elle elle la félicite heu pour moi je sens ça comme elle est loin eh ben elle la valorise quand même et ceux qui sont plus près d'elle elle a moins besoin de les féliciter verbalement parce qu'ils sont heu près d'elle en fait |
| 3 | CH1 | donc on sent qu'elle interagit vraiment avec un groupe d'enfants c'est quelque chose que vous ressentez |

Dans cet extrait, ELI aborde l'adressage des énoncés de la référente et relève que celle-ci « regarde tous les enfants » et « parle à plusieurs, mais qu'elle « parle moins à d'autres » (l. 6.1). Une autre éducatrice s'aligne sur ces descriptions des pratiques déployées et les complète en indiquant qu'elle « sent » (l. 6.2) que la référente professionnelle module la fréquence des adressages verbaux en fonction de la proximité ou la distance des enfants (l. 6.2). Elle considère que ces pratiques font partie d'une « espèce de gestion du groupe » (l. 6.2). L'utilisation du verbe « sentir » semble ici indiquer une posture d'analyse plus interprétative, tout en évitant l'utilisation du terme « interpréter », introduit préalablement par le chercheur. Le chercheur reformule les énoncés des éducatrices et recourt également au verbe « sentir » (« on sent qu'elle interagit vraiment avec un groupe d'enfants », l. 6.3). Le déroulement de l'entretien montre ici que le chercheur ne s'intéresse pas seulement à la description de ce qui se passe dans les extraits de films, mais également à la signification que les éducatrices attribuent aux pratiques déployées, ce qu'elles « sentent » et « ressentent ». L'analyse menée lors de l'entretien avec les éducatrices fait ressortir que, dans des interactions avec de multiples participants, les éducatrices modulent les différentes modalités interactionnelles, notamment par la variation des adressages. Par ailleurs, les entretiens montrent également qu'elles savent ce qu'elles font et peuvent l'expliquer.

Concernant les verbalisations, les éducatrices abordent ensuite leur degré de directivité et les dimensions prosodiques de l'interaction :

Extrait n° 7 (EDE 0.40.54, M-A2)

- 1 ELI? mais le montrer justement mais sans le . . sans l'obliger enfin dire vous prenez tous le truc et puis allez on fait comme ça c'est juste: elle montre et puis ils prennent ou ils prennent pas
- 2 EDE? ils prennent voilà c'est ça
- 3 ELI? et heu et ben oui ça ça fait aussi partie du métier de tout le temps . faire des propositions mais vraiment des propositions sans les imposer parce que sinon heu voilà ça devient: -fin essayer que ça puisse à un moment venir de l'enfant cette chose-là parce qu'il l'a vue ou il peut l'inventer tout seul aussi mais heu pas imposer des choses
- 4 CH1 donc à la fois elle est très active (...) mais pas dans le sens où elle contraindrait les enfants elle est pas en train de les obliger
- 5 EDE? voilà
- 6 EDE? et puis c'est toujours l'équilibre à trouver entre heu des fois bon moi je parle beaucoup souvent et donc des fois j'essaie de moins parler dans des activités parce que ça saoule les enfants aussi donc heu y a ça aussi à chercher l'équilibre entre . le verbal et le silence et la place pour que l'enfant puisse parler/ le . l'intonation de la voix/ si c'est plus fort/ moins fort/ le -fin tout ça c'est réfléchi et étudié/ on a l'impression qu'elle le fait comme ça mais heu et puis y a aussi heureusement de la spontanéité mais y a tout ça qui a été réfléchi à un moment donné heu

Dans cet extrait, ELI aborde les énoncés de la référente et considère qu'ils ne visent pas à « obliger » (l. 7.1), mais qu'ils constituent des « propositions » (l. 7.3). Elle décrit ensuite certaines ressources interactionnelles qui permettent de réaliser cette atténuation de la directivité. Pour ce faire, elle ne parle plus des pratiques filmées de la référente, mais évoque ses propres pratiques (« des fois bon moi je parle beaucoup », l. 7.6), avant de revenir vers les éléments de la séquence du film. Le dispositif de recherche, du fait qu'il rend possible une identification ou une prise de distance avec les pratiques filmées, devient pour les participants une occasion pour interroger leurs compétences propres, mais également celles d'autres professionnelles, voire du métier. L'éducatrice considère ensuite le verbal comme une ressource dont l'usage peut être pondéré (« moins parler », « chercher l'équilibre entre le verbal et le silence », l.7.6) et modulé (« l'intonation de la voix » et son volume, l. 7.6). Les éléments de prosodie sont abordés de façon plus approfondie dans l'extrait suivant :

Extrait n° 8 (EDE, 1.08.04)

- 1 CH1 alors qu'est-ce que vous observez ici comme sorte de compétences qui sont mobilisées qu'est-ce qui vous frappe (7 sec)
- 2 ELI ben beaucoup la gestuelle en en relation avec le langage <mmh> et l'intonation de la voix aussi heu: pour calmer les enfants quand elle dit NON je le pose LA et tu TOUches pas (...) et: enfin . . . on entend qu'elle change sa voix <mmh> pour garder l'attention des enfants
- 3 CH1 c'est ça elle: qu'est-ce qu'elle cherche avec ses effets de voix c'est l'attention des enfants vous pensez
- 4 ELI mmh . .
- 5 CH1 donc un des défis de cette activité-là c'est de garder l'attention des: des enfants
- 6 ELI oui
- 7 CH1 puis on va utiliser la: la voix pour maintenir l'attention
- 8 CH2 et vous avez dit aussi canaliser c'était le mot que vous avez utilisé
- 9 ELI j'ai dit canaliser alors peut-être

10 CH2 ou non calmer alors
 11 ELI calmer les enfants oui . et puis le le aussi le . elle montre à chacun
 elle leur répond et: comme ça ils se sentent . chacun intéressé par ce
 qui se passe <ouais>

Dans cet extrait, ELI relève que « l'intonation de la voix » (l. 8.2) constitue une ressource interactionnelle mobilisée par les éducatrices. La prosodie permet de « calmer les enfants » (l. 8.2), de « garder l'attention » (l. 8.2). Le chercheur s'aligne, réalise une question ouverte qui porte sur la thématique des « effets de la voix » et propose une réponse à la question qu'il a posée, en reprenant certains éléments de l'énoncé de l'éducatrice (l. 8.3). Ce mouvement discursif est suivi par des ratifications sommaires de l'éducatrice (l. 8.4 et 8.6) et des reprises par le chercheur des termes de « garder » (l. 8.5) et de « maintenir l'attention des enfants (l. 8.7.) Le deuxième chercheur reprend alors une autre partie de l'énoncé de l'éducatrice et introduit le terme de « canaliser » (l. 8.8.), avant de s'auto-corriger et d'utiliser le terme « calmer », introduit par l'éducatrice. (l. 8.10). Ceci amène l'éducatrice à expliciter qu'il s'agit de s'ajuster à chacun des enfants pour maintenir leur intérêt (l. 8.11). Le processus de co-construction des savoirs permet à l'éducatrice de faire ressortir que la prosodie contribue à réguler les conduites des enfants.

Lors de cet entretien, les éducatrices mettent en lien les énoncés verbaux avec des effets de prosodie (« changer sa voix », l. 8.2), le rythme des verbalisations (l. 7.6.), le positionnement dans la salle (l. 6.1) et des processus inférentiels (« décoder », « mettre des mots sur ce que font les enfants », l. 5.1.). Elles attribuent des significations à l'activité observée en tenant compte de multiples ressources interactionnelles et de leur imbrication. Cela ressort également des extraits suivants, qui portent sur une deuxième séquence de film et une autre activité de référence.

3.3. L'imbrication des ressources multimodales et l'accomplissement de l'activité

Lors de l'entretien avec les éducatrices, la discussion portant sur la première séquence dure environ 25 minutes. La deuxième séquence est filmée dans le contexte d'un autre stage et implique d'autres professionnelles. Elle porte sur une activité éducative menée auprès d'un groupe de six enfants, âgés d'environ deux ans. Lors de la préparation de l'activité, la stagiaire et la référente ont convenu que la stagiaire serait responsable de l'animation de l'activité et que la

référente se positionnerait en tant que « co-animatrice ». L'activité proposée, désignée comme « mini-bowling », consiste à lancer des balles en mousse, afin de faire tomber des bouteilles en PET.



Vignette 2 : S-A1, 34:36

La stagiaire (STA) et sa référente (MAR) co-animent une activité de mini-bowling avec un groupe d'enfants âgés de deux ans environ. La stagiaire a préparé le matériel et a donné les consignes de jeu aux enfants. Au moment de débiter l'activité, la majorité des enfants se précipitent vers les balles et les bouteilles. La stagiaire les suit et les encourage. Une petite fille reste en retrait, assise sur le tapis. La référente l'interpelle et l'invite à venir jouer.

L'analyse de cette séquence de film montre ci-après que les éducatrices remobilisent les notions portant sur les ressources interactionnelles, liées à la première séquence, et les comparent à cette nouvelle activité. De cette manière, elles font ressortir qu'elles tiennent compte de l'imbrication des différents ingrédients interactionnels dans le déroulement de l'activité éducative.

Extrait n° 9 (EDE, 0.50.23, S-A1)

- 1 EDE? et la stagiaire ben elle est tout à fait dans son truc elle est présente et . on voit aussi au niveau de la . plusieurs fois elle a changé de hauteur: donc elle a changé de hauteur pour aller plus près mais après elle s'est rebaissée vers les enfants pour leur dire oui regarde elles sont toutes tombées enfin
- 2 CH1 donc ça c'est important pour vous la:
- 3 EDE? oui
- 4 CH1 la manière de se positionner si on est debout ou assis c'est quelque chose qui est un indice d'être avec les enfants ou pas
- 5 EDE? oui
- 6 CH1 d'accord . . donc là quand elle s'assied pour vous c'est un moyen de se mettre plus en lien avec les enfants
- 7 EDE? mmh mmh
- 8 CH1 d'accord
- 9 EDE? non mais là elle leur propose quelque chose d'autre aussi à la fin
- 10 EDE? voilà
- 11 EDE? elle leur propose de lancer des balles en étant assis donc
- 12 EDE? quand on est assis
- 13 EDE? donc elle se met assis avec eux pour les: pour les inciter à s'asseoir

Dans cette séquence de film, la stagiaire n'est pas dans une position d'observatrice, mais se déplace dans la salle et intervient auprès des enfants pour animer l'activité en cours. Néanmoins, le premier élément mentionné par une des éducatrices se réfère à la notion de « présence » (l. 9.1) : « elle est tout à fait dans son truc ». La présence est mise en lien avec le positionnement de la stagiaire et ses postures corporelles. Le chercheur reformule et évoque que la position assise constitue « un indice d'être avec les enfants ou pas ». (l. 9.4) Une des éducatrices ratifie cet énoncé, mais ne poursuit pas. Le chercheur réitère son questionnement (l. 9.6), ce qui est à nouveau suivi par une ratification

sommaire. Une des éducatrices évoque alors un autre élément lié à la position assise de la stagiaire. La stagiaire ne s'assied pas uniquement pour être en proximité des enfants. Elle « leur propose quelque chose d'autre aussi » (l. 9.9) « pour les inciter à s'asseoir » (l. 9.13), comme l'analysent conjointement deux éducatrices. Cette réflexion est poursuivie dans l'extrait suivant, qui commence par une reformulation du chercheur :

Extrait n° 10 (EDE 0.52.59, S-A1)

- 1 CH2 c'est à travers ce qu'elle fait qu'elle incite les enfants à suivre ça
 2 EDE? moi je pense oui mais
 3 EDE? ben oui c'est ça aussi quand on veut faire une proposition eh ben on la fait on fait ce qu'on ce qu'on propose on peut pas seulement le dire
 4 CH1 d'accord donc on peut pas être juste dans la
 5 EDE? - - - plus grands que les enfants d'avant mais on peut pas seulement être dans la parole il faut aussi être dans le faire
 6 CH1 et donc la stagiaire elle aurait déjà cette compétence-là d'être pas seulement dans la verbalisation mais d'être cohérente dans ses comportements et sa verbalisation
 7 EDE? ouais puis moi je trouve qu'elle a aussi la: parce que: elle propose cette activité puis de l'extérieur on se dit bon les enfants ils vont être- restés debout puis ils vont jeter la balle pour faire tomber les balles puis en fait heu c'est pas du tout comme ça les enfants ils courent avec la balle enfin voilà puis après toutes les toutes les bouteilles tombent et heu puis elle laisse faire ce début de jeu et je trouve que voilà je trouve que c'est bien elle leur dit pas non non asseyez-vous tous on va- ça puis petit à petit là elle elle s- bon moi je pourrais interpréter elle se dit ah je vais essayer de- une autre proposition où ça devient un peu plus difficile on complexifie l'activité où depuis là ils essaient de faire tomber les bouteilles heu je trouve que ouais je trouve que l'activité est bien heu est bien menée parce que d'abord les enfants peuvent voilà un moment un peu libre d'exploration ou voilà c'est l'excitation de faire tomber les bouteilles et les balles et tout ça puis après voilà c'est un deuxième temps où on essaie autre chose de manière un peu plus qui demande un peu plus de contrôle
 8 CH1 donc même si ça se passe pas comme prévu on va laisser quand même une forme
 9 EDE? mais je sais pas ce qu'elle avait prévu après c'est m- c'est heu . . mais néanmoins je trouve que c'est enfin je trouve que c'est bien mené c'est de se dire voilà heu d'abord laissons explorer librement puis après on: pose un peu les choses un peu plus: exigeantes

Dans cet extrait, une des éducatrices énonce qu'une « proposition » d'activité consiste à « faire ce qu'on propose » et qu'on ne « peut pas seulement le dire » (l. 10.3). Elle met ainsi en lien la réalisation des activités proposées avec les verbalisations (l. 10.3 et l. 10.5). L'éducatrice utilise le pronom « on » et valorise ainsi les compétences de la stagiaire et les identifie comme des compétences propres au métier. Le chercheur refocalise l'échange vers les pratiques mobilisées par la stagiaire dans la séquence de film et formule l'hypothèse que celle-ci serait « cohérente dans ses comportements et sa verbalisation » (l. 10.6). Une des éducatrices enchaîne alors avec une description détaillée des conduites de la stagiaire (l. 10.7). Elle relève la différence entre les conduites des enfants correspondant à des attentes « de l'extérieur » et leurs

conduites effectives : les enfants ne suivent pas les consignes énoncées, « ce n'est pas du tout comme ça ». L'éducatrice observe que la stagiaire « laisse faire » et légitime cette pratique (« je trouve que c'est bien »). Ensuite, par l'évocation d'un discours intérieur de la stagiaire (« elle se dit »), l'éducatrice décrit le travail d'observation et d'analyse accompli par cette dernière avant qu'elle « essaie autre chose », en se mettant dans une position assise. Le chercheur reformule ce qui a été décrit comme le déroulement d'une activité dans laquelle on réagit à ce qui ne « se passe pas comme prévu » (l. 10.8). L'éducatrice enchaîne en indiquant qu'elle ne sait pas ce que la stagiaire avait prévu. Elle valorise une deuxième fois la façon dont l'activité est menée, avec des moments où les enfants peuvent « explorer librement » et d'autres où « on pose un peu les choses plus exigeantes » (l. 10.9).

L'extrait suivant poursuit cette réflexion sur les modalités pour « inciter » (l. 9.13, 10.1.) les enfants à s'engager dans une activité. Les éducatrices relèvent que le positionnement et les postures sont accompagnés par des verbalisations :

Extrait n° 11 (0.55.21, S-A1)

- 1 EDE? puis là elle dit quand même c'est pas comme: l'autre éducatrice qui faisait les gestes mais qui ne disait pas on peut faire comme ça elle elle dit et si on essayait quand on est assis heu ils sont plus grands aussi ils peuvent mieux entrer dans ce genre de:: de jeu-là donc: elle sait . . ben . . elle tient compte de l'âge des enfants et des possibilités qu'ils ont donc: elle: et puis c'est un petit peu plus dirigé <mmh> mais c'est: c'est quand même pas directif c'est je sais pas comment expliquer c'est quand même un peu plus qu'une propo- que la proposition de tout à l'heure qui était justement . je sais pas comment dire
- 2 CH1 elle montrait en fait
- 3 EDE? ouais c'était juste: elle l'a fait puis voilà -fin ils pouvaient le prendre ou pas tandis qu'elle elle dit ET si on essayait/ et puis ben eux les trois-là ils ont pris les autres ils ont pas encore pris ou ils vont peut-être pas prendre mais c'est encore une étape de plus
- 4 CH2 y a une incitation plus: plus forte/
- 5 EDE? oui
- 6 CH2 que les enfants font comme elle propose
- 7 EDE? voilà oui

Au début de cet extrait, une des éducatrices relève que la stagiaire donne des consignes aux enfants (« elle dit quand même », l.11.1). Elle compare ensuite la deuxième séquence avec la séquence précédente. Dans la première séquence, la référente « faisait les gestes » (l. 11.1), « montrait » (l. 11.2) et les enfants « pouvaient le prendre ou pas ». En ce qui concerne la deuxième activité, l'éducatrice évoque que « c'est un peu plus dirigé mais c'est quand même pas directif » (l. 11.1). Cette atténuation de la directivité se construit lorsque la stagiaire incite les enfants verbalement : « elle dit 'et si on essayait' » (l. 11.3). Dans une co-construction entre les chercheurs et les éducatrices, la notion

d'« incitation » décrit l'imbrication entre gestes, conduites et positionnement qui peut aboutir à une proposition (l. 10.3) ou, à travers une verbalisation simultanée, à une directivité plus forte (l. 11.1).

Dans le prochain extrait, la dimension collective du déroulement interactionnel est abordée :

Extrait n° 12 (EDE, 0.58.18, S-A1)

- 1 EDE? puis après je trouve ce qui est compliqué c'est que y a deux trois quatre cinq six enfants donc heu ils font ils vont tous faire quelque chose de différent enfin: alors il faut gérer ce groupe faut laisser heu . ben laisser explorer les enfants heu <mmh> comme ils en ont envie mais ils vont tous explorer de manière différente alors gérer heu les besoins individuels et le besoin collectif je trouve c'est ça dans ces activités qui sont heu qui sont structurées mais relativement LIbres c'est toujours de passer de l'individuel au groupe <ouais> là elle a réussi à avoir trois enfants avec elle mais les autres: voilà les autres ils vivent . heu leur vie ils continuent y en a peut-être qui ont pas encore couru et fait tomber les bouteilles comme les autres au début donc ils ont encore besoin de faire ça aussi -fin heu . moi je trouve c'est ça et c'est une des complexités (...)
- 2 CH1 c'est la difficulté de gérer le: à la fois les individus et le groupe quoi <mmh> être sûr que tout le monde: tout le monde s'engage dans l'act-
- 3 EDE? a son compte en fait ouais

Dans cet extrait, une des éducatrices aborde le fait que l'activité filmée, même si elle est « plus dirigée », n'amène pas tous les enfants à s'engager conjointement. Elle relève que la stagiaire « a réussi à avoir trois enfants avec elle » (l. 12.1). Elle évoque ici la multiactivité des éducatrices dans des situations où les enfants s'engagent dans plusieurs cours d'actions simultanément. Par sa reformulation, le chercheur s'affilie au propos de l'éducatrice et le résume en soulignant, d'une part, le travail de gestion de groupe que doit réaliser l'éducatrice et, d'autre part, en reprenant la distinction entre « les individus » et le « groupe » proposée par l'éducatrice (l. 12.2).

Dans la recherche menée, l'entretien avec les éducatrices expérimentées permet de confirmer certaines hypothèses d'analyse des chercheurs, de les enrichir ou de les complexifier. Il fait également ressortir que l'analyse conjointe de films audio-vidéo constitue un outil pertinent pour offrir aux éducatrices l'opportunité de donner une visibilité accrue à leurs compétences professionnelles et de les expliciter.

4. Les ressources de l'interaction comme ingrédients des pratiques de formation en situation de travail

La focale de l'entretien avec les éducatrices expérimentées porte sur les compétences professionnelles mobilisées dans les activités menées auprès des enfants. Quant à l'entretien collectif avec les référentes professionnelles, c'est la pratique de formation en situation de travail qui est au centre des discussions. Les cinq référentes professionnelles (désignées par KDA, KDI, MAR, ODI et SAND) ont participé à la démarche de recherche en acceptant de figurer sur les enregistrements audio-vidéo. Elles réagissent ici à des séquences de films qui retracent leur propre activité ou celle d'une des autres participantes à l'entretien. Ces référentes ont participé antérieurement à d'autres entretiens de recherche avec les étudiantes stagiaires et elles sont donc accoutumées à l'analyse des extraits de film avec l'équipe de recherche. Dans cet entretien, les chercheurs interviennent moins et la discussion implique généralement surtout les référentes professionnelles.

4.1. Former dans l'effervescence de l'action

Lors de cet entretien, les référentes professionnelles abordent les pratiques d'accompagnement mises en place pendant les activités menées auprès des enfants, lorsqu'elles se positionnent en « co-animation » (l. 13.2) :

Extrait n° 13 (REF, S-A1)

- 1 KDA on est là avant tout . pour passer un moment avec les enfants . <oui> et . c'est vrai . que l'accompagnement du . du stagiaire . peut aussi passer autrement que par . par le verbal . en tout cas . (...)
- 2 SAND ouais . moi je pense que le regard de temps en temps . même si c'est dans une activité en co-animation . ou autre . c'est important . pour . parce que des fois . il y a pas besoin de parler . que en se regardant on va comprendre . on peut . juste se refaire un point qu'on s'est vu et repartir . je pense que c'est important . en tout à mon avis . moi j'ai besoin de ça . en fait . pour eh . peu importe . avec mes collègues ou . la stagiaire .
- 3 KDA c'est vrai avec les stagiaires j'ai le souvenir d'avoir eu fait comme ça ((signe OK avec le pouce levé)) parce qu'on avait discuté . eh . d'un truc et hop . je vois qu'elle le met en pratique . alors je vais pas le verbaliser devant l'enfant heinheinhein . mais je lui fais juste comme ça parce qu'elle me regarde . donc je sens qu'elle . voilà

Au début de cet extrait, une des éducatrices dit que la dimension éducative prime sur la dimension formative (« on est là avant tout pour passer un moment avec les enfants », l. 13.1). L'accompagnement d'une stagiaire se fait ainsi de façon discrète, « autrement que par le verbal » (l. 13.1.). Pour elle, la dimension formative s'inscrit dans un cours d'action subordonné au cours d'action qui est

celui de l'éducation des enfants. SAND s'aligne sur la notion de discrétion et souligne l'importance du regard pour la coordination (« en se regardant on va comprendre », l. 13.2). Un échange de regard permet de « refaire un point ». KDA ajoute ensuite que les gestes peuvent compléter les ressources interactionnelles mobilisées pour accompagner une stagiaire, sans « verbaliser devant l'enfant » (l. 13.3).

Les analyses menées par les référentes font ressortir que celles-ci veillent à maintenir une certaine discrétion des pratiques d'accompagnement, en présence des enfants accueillis. La prise en compte de la complexité de l'adressage des comportements communicatifs les transforme en une ressource. Cela influence également les modalités et le recours aux énoncés verbaux, comme l'extrait suivant le montre.

Extrait n° 14 (REF, S-A1)

1 KDA mais sinon oui oui de . soit lui transmettre à elle soit passer à elle ou passer par l'enfant par exemple je me rappelle elle avait animé une activité et il y avait un enfant qui était tout le temps esseulé dans un coin . et puis elle l'a même pas vu . elle était avec son petit groupe de 3-4 et puis le 5ème et donc à un moment donné j'ai nommé l'enfant j'ai dit ((changement de prosodie)) °ha t'as pas envie° parce que là j'étais un peu en retrait mais pour moi c'était pas possible de vraiment me taire jusqu'au bout parce que de coup lui il aurait bénéficié d'aucun encadrement donc à ce moment là je me rappelle avoir nommé l'enfant en disant °t'as pas envie de participer° et du coup elle ça a fait tilt et après elle a investi l'enfant différemment donc pas forcément dire est-ce que tu peux aller chercher Robert ou regarde il est tout seul mais de passer par l'enfant en s'adressant à lui et ça fait écho

Dans cet extrait, l'éducatrice évoque qu'elle peut parfois « passer par l'enfant » pour s'adresser indirectement à la stagiaire. Un énoncé adressé à un enfant rend visible ce dont il s'agit de tenir compte et permet à la stagiaire de réorienter ses pratiques, sans mise en question explicite. Ainsi que le remarquent les référentes dans le cours de l'entretien, certains éléments de la configuration de participation et les variations des adressages leur permettent de s'adresser directement aux stagiaires, dans d'autres situations, les stagiaires sont des témoins ratifiés des interactions entre les enfants et la référente.

Plutôt que de rendre la dimension formative moins prégnante pour les enfants, certains silences ou non-dits peuvent faire partie des pratiques d'accompagnement :

Extrait n° 15 (REF, P-A1)

1 ODI et c'est vrai que moi je disais pas tout à Leticia euh: par exemple elle a (dû) manquer du sopalin elle avait pas pensé à tout . c'était aussi pour que elle par expérience après elle pense à tout au prochain à la prochaine activité qu'elle allait organiser ..
[...]

2 ODI non je m'étais dit qu'il y'allait avoir un problème par rapport à la à la

. aux mains sales et les changements de couleur <hum hum> donc c'est vrai qu'elle avait pas anticipé ça <oui> Leticia et c'est vrai et c'est peut-être pour ça que j'ai attendu enfin qu'elle m'a regardée et ((rire étouffé)) peut-être pour euh: demander mon accord en fait mais oui bon bien sûr il fallait qu'elle agisse c'était bien ((rires)) . elle a bien réagi <oui oui> en fait c'est vrai que c'est souvent ça le terrain c'est que on pense pas à tout et il faut agir vite <hum hum> vite adapter XX de de ce qui se passe

Dans cet extrait, ODI évoque une situation où elle ne « disait pas tout » (l. 15.1) à la stagiaire pour que celle-ci apprenne « par expérience ». ODI anticipe une difficulté dans le déroulement de l'activité (l. 15.2) et n'avertit pas la stagiaire. De cette manière, elle vise à créer une opportunité d'apprentissage pour savoir « vite adapter » ce qui se passe au cours de l'activité. Le fait de ne pas intervenir constitue ici pour ODI une pratique d'accompagnement du processus de formation.

Lors de cet entretien, la mobilisation du regard, les adressages indirects ou la non-intervention sont valorisées par les référentes comme ressources pour un accompagnement « discret » dans le contexte des situations de travail.

4.2. La posture d'observation

Dans une séquence de film, une des référentes adopte une posture d'observation, en se mettant ostensiblement en retrait de l'activité animée par la stagiaire et en prenant des notes dans un cahier. Les référentes professionnelles discutent de la difficulté d'une telle « position d'observation » dans le réel des pratiques professionnelles :

Extrait n° 16 (REF, P-A1)

- 1 KDA moi c'est la position euh ça me rappelle des souvenirs cette position d'observateur pis en même temps on n'arrive pas à se taire parce que ((rires)) voilà parce que il y a quand même le terrain qui nous appelle donc là on sent bien (...) qu'Odile elle est bien dans son rôle d'observatrice un peu en retrait mais à un moment donné Leticia elle patauge un peu elle sait pas trop comment réagir face à la demande de cette petite fille . finalement elle opte pour le papier et puis ben Odile intervient en . confortant la petite fille qu'elle va bien pouvoir s'essuyer les mains sur le sopalin . donc euh: je trouve que ça démontre très bien la difficulté quand on nous demande . par exemple dans les examens pratiques de 3ème année d'être là sans être là ((rires)) les enfants vous interpellent . les stagiaires vous regardent vous appellent au secours parfois et puis on doit pas .. voilà
- 2 ODI (oui) on n'a l'impression de pas faire grand chose . on est quand même là (j'pense) qu'on soutient par le regard et on soutient à la fois la stagiaire et les enfants xxx sans faire grand chose quoi
- 3 MAR par le regard je pense <voilà> pour euh . en étant un guide (dispo) quand même tu lui donnes quelques indications [ouais] quand c'est nécessaire <hum hum> je pense c'est bien

Dans cet extrait, KDA considère qu'il est difficile de maintenir une position d'observation, vu qu'« il y a quand même le terrain qui nous appelle » (l. 16.1),

et évoque les enfants qui « interpellent » et les stagiaire qui « appellent au secours » par le regard. ODI enchaîne et considère que, dans une posture d'observation, le regard « soutient à la fois la stagiaire et les enfants » (l. 16.2). Elle ne s'aligne ainsi pas sur les énoncés de KDA. L'importance du regard est ensuite confirmée par une troisième référente (l. 16.3). Dans ce qui apparaît comme une controverse professionnelle, une quatrième référente reprend ensuite la thématique de la difficulté de tenir une telle posture d'observation, dans l'extrait suivant :

Extrait n° 17 (REF, P-A1)

- 1 KDI juste dire que c'est quand même difficile effectivement de rester en retrait (...) je sais que je suis quand même une éducatrice et puis que ben si ils viennent vers moi je ne vais pas les ignorer ou euh: <voilà c'est ça>
- 2 ODI c'est vrai qu'on leur répond de toute façon
- 3 KDI ben oui enfin je veux dire sinon ils ne comprendraient rien . ça serait ridicule [non] ça aurait pas de sens . on leur explique enfin moi je leur dis [voilà] je suis là pour observer etc. mais après bon ben eux ils oublient et puis ils ont quand même besoin qu'on leur réponde ou euh:

KDI évoque qu'une posture « en retrait » est difficile et évoque que, dans son identité d'éducatrice, elle ne va pas « ignorer » les enfants qui viennent vers elle (l. 17.1.). Entre dimension formative et éducative, la référente énonce ici une priorisation nette concernant le travail auprès des enfants. ODI, qui avait légitimé une posture d'observation (voir extrait 16), s'affilie à cet argument.

5. Vers une conception multimodale, dynamique et incarnée de la compétence d'interaction

L'analyse de ces deux entretiens montre que les professionnelles abordent les dimensions éducative et formative des pratiques observées avec une sensibilité particulière portée à l'égard des phénomènes interactionnels. Elles considèrent que le travail éducatif auprès des enfants et l'accompagnement des stagiaires s'accomplissent à travers la mobilisation d'une grande palette de ressources interactionnelles. Elles évoquent à ce propos l'importance du regard (Extraits 1, 2, 3 et 13) et des gestes symboliques (Extrait 13). Elles prêtent également attention à la question de la « présence » et des positions corporelles dans l'environnement (Extraits 4, 6 et 9). Ainsi donc, « tout ne passe pas par le verbal ». Sans pour autant la catégoriser comme telle, les éducatrices convoquent dans leur discours une conception multimodale de l'interaction, dans laquelle s'agrègent et se combinent différentes sortes de ressources de

signification. Si le langage n'est pas nécessairement dominant dans les pratiques analysées, il n'est pas absent pour autant. En effet, les éducatrices s'orientent aussi fréquemment vers la dimension « verbale » de l'interaction. Elles prêtent à cette dimension verbale la faculté de clarifier les implicites et de porter des interprétations sur des comportements non-verbaux des enfants (Extrait 5). Les comportements verbaux revêtent ainsi une dimension proprement métalangagière. Elles reconnaissent également la valeur illocutoire qui peut être associée à ces verbalisations. La directivité peut-être plus ou moins affirmée ou atténuée (Extrait 7 et 11) ; des actes de félicitations ponctuent également les activités observées (Extrait 6). Ces verbalisations ne s'accomplissent pas en-dehors de la prosodie ; la voix et les intonations sont reconnues comme des composantes essentielles de l'activité, permettant de moduler la directivité et d'instaurer un climat émotionnel dans les activités réalisées (Extraits 7 et 8).

L'analyse de ces deux entretiens permet également de souligner combien les éducatrices démontrent une sensibilité, dans leur discours, aux dynamiques de participation qui caractérisent le quotidien de leur travail. Sans se référer explicitement à des concepts tels que les « cadres de participation », les « prises de tour » ou des « cadres de l'expérience », elles s'orientent de manière répétée et nuancée vers les transformations constantes qu'elles apportent aux conditions de leur engagement dans les interactions. Elles questionnent la signification de l'absence apparente d'action (Extrait 4). Elles rappellent l'importance de « montrer » l'attention portée aux enfants (Extrait 3) et de capter leur attention (Extrait 8). Elles évoquent les défis liés au nombre important de participants (Extraits 6, 12) et aux imprévus qui exigent une adaptation constante à la situation (Extrait 10). S'agissant des pratiques de formation dans et par le travail, les éducatrices relèvent la délicate combinaison des enjeux éducatifs et formatifs qui structurent les échanges (Extrait 13). Dans les contextes où une posture d'observation en retrait est difficile à tenir, elles admettent qu'elles sont amenées en permanence à modifier les conditions de leur engagement dans les situations (Extraits 16, 17). Enfin, pour ne pas perturber l'interaction éducative avec les enfants, elles sont parfois amenées à « faire des signes » aux stagiaires (Extrait 13), ou à s'adresser à eux de manière indirecte, « par l'intermédiaire des enfants » (Extrait 14). Tout l'art de la formation dans et par le travail consiste alors à porter l'attention de certains participants sur des comportements jugés signifiants, et en cacher d'autres.

De manière intéressante, ces catégorisations en circulation à propos de la multimodalité de l'interaction et des dynamiques de participation ne constituent pas des réalités dont le chercheur serait absent. Elles sont au contraire façonnées, dans le cours des échanges, et alimentées par des contributions dans lesquelles les chercheurs jouent un rôle non négligeable. Dans le cours du premier entretien, c'est par exemple le chercheur qui introduit les catégories d'« attitude adéquate » (l. 1.3) ou de « constance de l'attention » (l. 2.8). La définition d'une « attitude » considérée comme professionnelle dans le travail auprès des enfants se construit à partir des ingrédients identifiés par les professionnelles. Le regard, l'observation, la disponibilité, l'attention focalisée sur les enfants, la proximité du positionnement et l'ajustement des énoncés verbaux se conjuguent dans la notion de « présence » qui semble devenir emblématique pour les professionnelles. Dans le déroulement de l'entretien, les éducatrices reviennent sur les ressources interactionnelles mentionnées antérieurement. C'est donc progressivement qu'elles élaborent une prise en compte de la dimension multimodale des situations d'interaction et de l'imbrication des ressources interactionnelles. Le déroulement du deuxième entretien avec les référentes professionnelles montre également un certain mimétisme entre l'analyse de la dimension éducative et des enjeux de formation des stagiaires. Le regard est perçu comme une ressource interactionnelle identifiée comme centrale dans les deux entretiens. Les professionnelles évoquent de multiples fonctions du regard. Regarder permet de rendre manifeste la présence et l'engagement dans le déroulement interactionnel, d'observer les participants à l'interaction pour s'ajuster à leurs conduites, de « décoder » les significations de ce qui se passe, de se « comprendre » et de « refaire le point ». Le regard constitue également une ressource pour soutenir ou guider, dans le travail auprès des enfants et dans l'accompagnement des stagiaires.

L'analyse interactionnelle élaborée par les professionnelles ne se réduit pas à une simple description comportementale de ce que les enregistrements audio-vidéo rendent disponible à une observation. Cette analyse véhicule une perspective axiologique sur le travail et permet de repérer et de mettre en débat des manières « adéquates » d'agir. L'analyse interactionnelle permet de faire émerger des savoirs sur le langage et d'éliciter ainsi les normes communicatives d'une communauté de pratique. Pour ce faire, les éducatrices mobilisent de multiples points de vue sur les activités qu'elles commentent ; elles observent leur travail à travers différentes perspectives. A plusieurs reprises, elles

procèdent par exemple à une évaluation externe de leur travail et endossent le point de vue d'un « surdestinataire » (« de l'extérieur on peut imaginer qu'on fait rien », l. 4.1). A d'autres moments, elles parlent en leur nom propre, à travers les occurrences des formulations telles que « pour moi », « moi je trouve ». Elles se positionnent également à l'égard des catégories introduites par les chercheurs, pour les ignorer, ou au contraire les endosser, les affiner et les préciser. Ces multiples points de vue sur le travail offrent plus que la simple restitution d'un savoir « déjà là » ; ils contribuent à un processus conjoint de fabrication de savoirs.

En somme, la dynamique de co-élaboration des catégories, telle qu'elle émerge dans le déroulement des deux entretiens, contribue selon nous à une mise en visibilité des compétences interactionnelles des éducatrices de l'enfance. Cette mise en visibilité complète et renforce des démarches méthodologiques qui consistent à mettre en évidence des compétences interactionnelles sur la base d'une analyse de l'interaction (Filliettaz et Zogmal, à paraître ; Pekarek Doehler et al., 2017). Mais quelles sont les conditions qui rendent une telle mise en visibilité possible ? A l'évidence, les facteurs sont eux-mêmes multiples. La réalisation des entretiens de recherche aménage d'abord un espace-temps favorisant une démarche réflexive. Les extraits de films constituent également une base pour la prise en compte des pratiques réelles et un dispositif méthodologique en vue d'une analyse interactionnelle. La dimension collective des entretiens contribue ensuite à la construction d'une historicité locale de co-élaboration de catégories qui se stabilisent dans le déroulement des analyses. Ce travail de co-élaboration est soutenu par les pratiques des chercheurs, consistant à reformuler, à relancer, à vérifier la compréhension d'un énoncé et à poser des questions. Ce sont là quelques-unes des conditions interactionnelles liées à la fabrication conjointe des savoirs entre linguistes et praticiens. Mais, de façon plus fondamentale encore, il convient de ne pas oublier que cette dynamique de collaboration ne s'épuise pas dans des catégories strictement épistémiques. La présence des chercheurs et leur intérêt pour le champ de pratique concerné constituent des indices d'une reconnaissance sociale plus générale, qui alimente elle aussi les démarches d'analyse et d'élaboration des professionnelles. C'est là peut-être que réside l'intérêt majeur des savoirs sur le langage et de leur médiation : contribuer à la visibilité du travail et à la formation de ceux qui l'accomplissent.

Références

- BOUTET, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et Société*, 98, 17-42.
- BOUTET, J. (2008). *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appel*. Toulouse : Editions Octarès.
- CAMERON, D. et al. (1994). The Relationship between researcher and researched : Ethics, advocacy and empowerment. In D. GRADDOL, J. MAYBIN et B. STEIRER (Ed.), *Researching language and literacy in social context* (pp. 18-25). London : Open University.
- DESGAGNE, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- DURAND, I. (2016). Dynamique de positionnement dans les interactions tutorales : une analyse interactionnelle dans le champ de la formation à l'éducation de l'enfance. *Phronesis*, 5(3-4), 125-141.
- DURAND, M., BORER, V. L. et YVON, F. (Ed.) (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- DURAND, M. et FILLIETTAZ, L. (Ed.) (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- FILLIETTAZ, L. (2006). Linguistique appliquée et activités de travail : état des lieux et perspectives dans le champ francophone. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 42(1), 47-71.
- FILLIETTAZ, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 9, 62-83.
- FILLIETTAZ, L. (2014a). Les pratiques langagières comme objet d'analyse et comme outil de formation continue : vers une linguistique de la formation professionnelle. In A.-C. BERTHOUD et M. BURGER (Ed.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 125-145). Bruxelles : De Boeck.
- FILLIETTAZ, L. (2014b). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. FRIEDRICH et J. PITA (Ed.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon : Editions Raisons et Passions.
- FILLIETTAZ, L. (2015). Les ressources interactionnelles de la structuration des activités en contexte éducatif. *Bulletin VALS-ASLA*, 101, 11-26.
- FILLIETTAZ, L., REMERY, V. et TREBERT, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *@ctivités*, 11(1), 22-46.
- FILLIETTAZ, L. et ZOGMAL, M. (2017). « Sinon vous allez pas voir » : La mise en place d'une activité de lecture d'album en institution de la petite enfance. *Forumlecture.Ch*, 1(2017), 1-19.

- FILLIETTAZ, L. et ZOGAL, M. (Eds.). (à paraître). *Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Editions Octarès.
- GOODWIN, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.
- HEATH, Ch., KNOBLAUCH, H. et LUFF, P. (2000). Technology and social interaction: the emergence of “workplace studies”. *British Journal of Sociology*, 51(2), 299-320.
- MONDADA, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS- ASLA*, 84, 83-119.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS- ASLA*, 84, 9-45.
- PEKAREK DOEHLER, S., BANGERTER, A., De WECK, G., FILLIETTAZ, L., GONZALEZ MARTINEZ et PETITJEAN, C. (Ed.) (2017). *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. London : Palgrave.
- TREBERT, D. et FILLIETTAZ, L. (2017). L’analyse des interactions, une ressource pour l’activité du formateur-concepteur : le cas de la formation continue des tuteurs en éducation de l’enfance. *Dossiers des sciences de l’éducation*, 38, 29-47.
- VINATIER, I., FILLIETTAZ, L. et KAHN, S. (Ed.) (2012). Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? *Travail et Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 9.
- VINATIER, I., FILLIETTAZ, L. et LAFOREST, M. (2018). *L’analyse des interactions dans le travail : Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Editions Raison et Passions.
- WEBB, H., HEATH, C., vom LEHN, D. et GIBSON, W. (2013). Engendering response: professional gesture and the assessment of eyesight in optometry consultations. *Symbolic Interaction*, 36(2), 137-158.
- ZOGMAL, M. (2017). L’accomplissement interactionnel de l’autonomie. *Revue d’anthropologie des connaissances*, 11(1), 45-63.

Annexes : Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACCent	Accentuation
<mhmm>	Régulateurs verbaux produits par le destinataire
(incertain)	Segments dont la transcription est incertaine
XX	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
-	Troncations
... ..	Pauses de durée variable
<u>souigné</u>	Chevauchements dans les prises de parole
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales