



Chapitre d'actes

2022

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Travailler sous le regard d'autrui : regards croisés sur les compétences
des éducatrices en interaction avec les parents

Zogmal, Marianne; Filliettaz, Laurent

How to cite

ZOGMAL, Marianne, FILLIETTAZ, Laurent. Travailler sous le regard d'autrui : regards croisés sur les compétences des éducatrices en interaction avec les parents. In: 6ème Colloque international de Didactique professionnelle (RPDP 2022). Nguyen, A. (Ed.). Lausanne. Lausanne : HETSL, 2022.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:166288>

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Les compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de la santé, du social et de la petite enfance

Alexandra NGUYEN

Institut et Haute École de la Santé La Source, HES-SO, Av. Vinet 30, Lausanne, Suisse
a.nguyen@ecolelasource.ch

Types de communication

Recherches empiriques

Axes de la conférence

Axe 2 : Croiser les contextes de la formation

Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches
Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

Résumé

Dans les métiers de l'humain, tels que ceux de la santé, du social ou de l'éducation, le travail s'effectue dans une coordination permanente des actions entre professionnels et bénéficiaires. Il s'agit alors de former les (futurs) professionnels à interagir avec autrui. Comment définir et identifier les compétences d'interaction en jeu ? Comment aider les professionnels à les percevoir et les reconnaître ? Comment soutenir le développement de telles compétences et les promouvoir au sein des écoles et des institutions de la formation professionnelle ? Dans le cadre de ce symposium, trois équipes de recherche (membre du Groupe Romand d'analyse des interactions en lien avec le travail - GRANIT) croisent les regards sur différents contextes de formation de la santé, du travail social et de l'éducation préscolaire pour tenter de répondre à ces questions.

Mots-Clés

Formation, compétences interactionnelles, santé, social, éducation préscolaire

Travailler sous le regard d'autrui : regards croisés sur les compétences des éducatrices en interaction avec les parents

Marianne ZOGMAL, Université de Genève, 40, Blvd. Pont-d'Arve, 1211 Genève, Suisse

Marianne.Zogmal@unige.ch

Laurent FILLIETTAZ, Université de Genève, 40, Blvd. Pont-d'Arve, 1211 Genève, Suisse

Laurent.Filliettaz@unige.ch

Résumé

Dans le champ de l'éducation préscolaire, la logique des compétences tend à être perçue comme un levier susceptible d'agir à la fois sur la qualité des prestations, sur la professionnalisation des acteurs et sur la reconnaissance de leur travail. Cependant, la complexité du travail ne se reflète que partiellement dans les référentiels de compétences. En réalité, l'activité quotidienne ne peut se réaliser qu'à travers la médiation du langage et plus généralement des interactions. La notion de « compétence d'interaction » opère une focale sur les dimensions interactionnelles. Une analyse fine des interactions permet d'observer le travail des éducatrices et éducateurs qui s'accomplit en permanence avec autrui. Cette contribution montre que l'analyse des interactions constitue également un moyen de formation pour développer la compétence d'interaction des professionnel.le.s de l'éducation.

Mots-Clés

Formation d'adultes, analyse des interactions, compétence d'interaction, éducation de la petite enfance

Introduction

Le champ de l'éducation préscolaire n'est pas resté en marge des approches par compétences qui se sont largement imposées dans le monde éducatif depuis près de trois décennies. La logique des compétences tend à être perçue comme un levier susceptible d'agir à la fois sur la qualité des prestations, sur la professionnalisation des acteurs et sur la reconnaissance de leur travail. Cependant, la complexité du travail ne se reflète que partiellement dans les référentiels de compétences. En réalité, l'activité quotidienne de travail se caractérise par un haut degré d'incertitude et d'imprévisibilité (Pirard, 2013 ; Ulmann, 2013). Elle est distribuée au sein de collectifs de travail, s'adresse à une pluralité d'acteurs et se fonde sur des rapports d'interdépendance multiples. Une activité enfin qui s'incarne dans la « parole » et qui ne s'accomplit jamais seule ou de manière individuelle, mais en permanence « sous le regard d'autrui » : des collègues de travail d'abord, mais aussi les enfants eux-mêmes et parfois des membres de leur famille (Filliettaz & Zogmal, 2020).

L'objectif de cet article est de contribuer aux réflexions qui accompagnent les approches par compétences en opérant une focale sur leurs dimensions langagières, communicationnelles et plus généralement interactionnelles. Pour ce faire, nous commençons par expliciter le cadrage théorique de la démarche adoptée en définissant le concept de « compétence d'interaction ». Pour suivre, nous présentons un dispositif empirique de recherche mené récemment en Suisse et portant sur l'identification et le développement de compétences interactionnelles mobilisées

à l'occasion de rencontres quotidiennes entre les éducatrices et éducateurs de l'enfance et des parents. Dans la partie de l'article dévolue à la présentation des résultats, nous proposons d'observer des traces d'un dispositif de formation continue dans lequel des éducatrices analysent collectivement des enregistrements de leur travail interactionnel auprès des parents et nous mettons en évidence la manière dont les commentaires analytiques échangés s'orientent vers la part interactionnelle du travail et des ingrédients de la compétence d'interaction. Dans la discussion et la conclusion, ces résultats sont mis en perspective avec les spécificités du travail éducatif et les rapports entre le travail et la formation sont discutés : comment les compétences d'interaction répondent-elles aux défis et aux spécificités que les professionnels rencontrent dans le quotidien de leur travail ? Comment l'analyse des processus d'interaction au travail sont-ils susceptibles de contribuer à la formation des professionnels de l'éducation ?

La compétence d'interaction et son développement dans des dispositifs de formation

Que l'on s'intéresse aux conditions d'accomplissement du travail éducatif ou aux dispositifs de formation par lesquels ce travail peut être transmis et appris, la logique des compétences a donné lieu à une très vaste littérature, ainsi qu'à des usages sociaux diversifiés, et aussi controversés. Comme le relève Pastré (2011, p. 65), il semble difficile de se passer de la notion de compétence quand on s'intéresse à la formation professionnelle, et ce en dépit de l'extrême difficulté qu'il peut exister à définir clairement ce terme.

En s'intéressant à la part langagière du travail, nous présentons le concept de « compétence d'interaction ». Pour suivre, nous montrons comment ce concept est susceptible d'orienter des principes de conception de formation et comment il peut être réinvesti dans le cadre de dispositifs de formation professionnelle initiale et continue. Young et Miller (2004, p. 520) définissent la compétence interactionnelle comme l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales. Pour Mondada (2006), il s'agit des procédés que les membres d'un groupe exploitent méthodiquement pour organiser leurs interactions. Ces savoir-faire comprennent notamment la manière dont les participants organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de nouveaux topics, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc. Ces définitions s'inscrivent dans une conception actionnelle des langues et de leur usage. La compétence interactionnelle est reconnue comme présentant un caractère hautement situé, dynamique et collectif. C'est en participant à des interactions et en soumettant leurs contributions au regard des partenaires des échanges que les individus identifient les conduites reconnues comme légitimes dans le contexte. Et ce sont ces processus d'évaluation situés qui constituent la matrice d'une acquisition possible.

C'est à ce titre que la méthode d'analyse des interactions peut constituer à la fois un objet de recherche mais également une méthode de formation (Filliettaz, 2018). Différentes démarches de formation, conduites en particulier dans les domaines de l'éducation de l'enfance (Garcia & Filliettaz, 2020 ; Trébert & Durand, 2019 ; Zogmal & Durand, 2020) et de la santé (Nguyen &

al., 2020 ; 2021), ont visé à accompagner des professionnels à l'identification et au développement de leurs compétences d'interaction au moyen d'une pratique réflexive outillée par l'utilisation de données audio-vidéo en formation.

En dépit des nuances qui les caractérisent, ces approches partagent une vision proche de la méthode d'analyse interactionnelle en ce qu'elle consiste à recourir à des formes collectives d'analyse, connues sous le nom de « data sessions » (Harris & al., 2012). La pratique de la « data session » peut être définie comme l'analyse de données audio-vidéo menée collectivement. Le visionnement de films vidéo et de transcriptions effectuées à leur propos, permet de porter une attention particulière à la part langagière de l'interaction, en prenant en compte la parole-en-interaction dans le contexte des situations observées et des autres ressources multimodales accomplies par les participants (Tutt et Hindmarsh, 2011). L'analyse collective de données audio-vidéo constitue pour les participants un moyen de confronter leurs intuitions analytiques à celles d'autres acteurs. La plupart des pratiques de « data sessions » privilégient une posture non normative. En cohérence avec la « mentalité analytique » adoptée au sein du paradigme de l'analyse conversationnelle, une primauté est accordée à une description « immotivée » des données (Psathas, 1995), qui évite de « prendre parti » et qui suspend des jugements à caractère normatif à propos des pratiques observées (Sacks, 1984, p. 27).

Les pratiques d'analyse collective permettent une expérience partagée et guidée entre des participants endossant différents niveaux d'expertise à l'égard de la démarche d'analyse elle-même. Ce point a été souligné notamment par Harris et ses collaborateurs (2012) et plus récemment par Stevanovic et Weiste (2017), dont les travaux montrent que les « data sessions » sont souvent traversées de pratiques pédagogiques fondées davantage sur des actions reconnaissables que sur des rôles prédéterminés. A ce titre, elles peuvent constituer des moyens de former aux méthodes d'analyse de l'interaction par une observation et une participation aux pratiques de la communauté. C'est ainsi que la pratique d'analyse collective des interactions est susceptible non seulement d'identifier et de repérer des traits de la compétence d'interaction, mais également de les acquérir et de les développer. C'est sur cette prémisse que se fondent les démarches de formation à et par l'analyse des interactions.

Démarche méthodologique

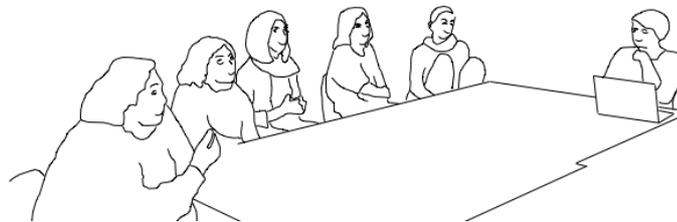
Dans le but de pouvoir étudier les compétences interactionnelles mobilisées dans le travail éducatif auprès des parents, un dispositif de recherche-formation fondé sur les principes de l'analyse interactionnelle a été mis en place entre 2018 et 2020 dans deux institutions de la petite enfance de Genève¹. Cet observatoire du travail éducatif comprenait deux volets distincts mais étroitement liés : un volet vidéo-ethnographique d'une part ; et un volet de formation continue d'autre part.

¹ Ce programme de recherche a été soutenu par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS) sous le numéro de requête No 100019_182160.

Dans le volet vidéo-ethnographique, des situations emblématiques de rencontres entre les professionnelles et les parents ont été filmées dans trois contextes. D'abord, les temps « d'arrivées » (80:19 heures de film), qui prennent place le matin, lorsque les enfants font leur entrée dans l'institution accompagnés de leurs parents. Ensuite, les temps de « départs » (98:12 heures de film), marqués par le retour du parent en fin de journée. Enfin, les « entretiens de bilans » (8:40 heures de film) qui prennent place généralement une fois par année, et qui visent à thématiser le processus de développement de l'enfant et son vécu dans la structure d'accueil.

Ces données ont ensuite été réinjectées dans un dispositif de formation continue adressé à des groupes d'éducatrices volontaires et intéressées de développer leurs compétences d'interaction dans la relation avec les parents. Dans une première phase, dite d'apports formatifs, les participantes se forment à la problématique des interactions et à leurs conditions d'analyse. Dans la deuxième phase, dite de sélection, elles sélectionnent, dans les données issues du volet vidéo-ethnographiques, des séquences qui illustrent les problématiques qu'elles souhaitent partager avec leurs collègues. Dans une troisième phase, dite d'analyse collective, le groupe procède à une co-analyse des séquences sélectionnées et retranscrites par les membres du collectif en formation. Dans une dernière phase, dite de synthèse, le groupe revient sur le bilan des analyses produites et en prépare une restitution au collectif de la structure d'accueil dans son ensemble. L'ensemble des pratiques issues de la formation sont à leur tour documentées sous la forme d'enregistrements audio-vidéo (39:50 heures de film).

Les analyses que nous présentons ci-après portent sur une sélection d'extraits issus de sessions de formation observées dans l'institution B. Le dispositif de formation mis en place dans cette institution regroupe cinq éducatrices d'une structure d'accueil de la petite enfance à Genève (Suisse) et une formatrice qui endosse également le rôle de chercheuse.



#1 : Contexte du dispositif de formation continue
Participant(e)s (de gauche à droite) :
Dora (D), Jessica (J), Alice (A), Valérie (V), Nadia (N) et Chercheuse (C)

Les données empiriques incluses dans le périmètre de cet article concernent l'étape de la phase d'analyse collective, durant laquelle les participantes partagent des observations à propos de « situations de références » filmées dans le volet vidéo-ethnographique de la recherche. Ainsi donc, un double cadre d'observation des compétences d'interaction est ici mobilisé. Le premier cadre concerne les compétences interactionnelles déployées par les éducatrices dans leurs relations avec les parents et les enfants, telles qu'elles sont observables dans les situations de référence. Le second cadre concerne les moments d'analyses et donc les échanges entre éducatrices en présence de la formatrice. Cet article porte uniquement sur les analyses des situations d'arrivées et de départs des enfants. Pendant la formation, chaque participante a pu visionner des films dans lesquels elle est présente. Ensuite, elle choisit un extrait de film (2 à 4

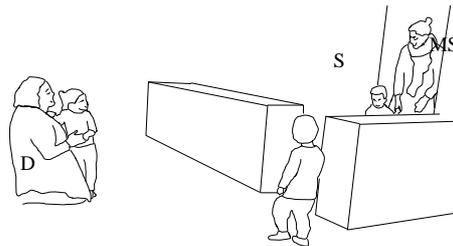
minutes), formule un questionnement et produit une transcription. Les situations de référence convoquées dans cette contribution sont ainsi sélectionnées par les participantes elles-mêmes, à partir de leur questionnement initial.

Résultats : Les analyses menées dans le dispositif de formation continue

Cette section présente deux séances d'analyses collectives dans le contexte formatif. La première situation analysée se déroule lors d'une arrivée d'un enfant dans la structure d'accueil et la deuxième concerne un départ simultané de deux enfants. Dans la démarche d'analyse qui suit, nous nous intéressons à la manière dont les compétences d'interaction sont thématiques dans le discours des éducatrices au cours de la formation et les caractéristiques que les participantes à la formation reconnaissent à ces compétences.

Les multiples façons de dire « bonjour »

La première séance d'analyse concerne une situation d'arrivée. Il s'agit du film sélectionné par Dora (D). Dans cette séquence, Dora est présente avec six enfants dans la salle de jeux, pendant que sa collègue s'est absentée brièvement. Simon (S), âgé d'environ deux ans, arrive avec sa mère.



#2 : La situation de référence : l'arrivée de Simon et de sa mère

Lors de l'introduction de ce film durant la formation, Dora présente son questionnement comme suit : « Comment gérer les priorités lorsqu'il y a plusieurs choses qui se passent en même temps ? ». Après un premier visionnement de l'extrait de film avec ses collègues, Dora explique ce qui l'a frappée lorsqu'elle a effectué une transcription de l'extrait du film :

Extrait 1 : « Je joue avec la voix »²

- 1 D après ce qui m'a euh:: frappé euh: . pas frappé mais qui m'a un petit peu- °un petit peu° beaucoup surprise c'est que: l'intonation- comment je joue avec la voix et des fois/ je trouve ça déplacé . c'est mal géré en fait hum: . surtout quand je dis euh- mais BONjou:r je sais pas j'arrive même pas à le reproduire parce que ça me gêne de me voir comment je parle à un enfant- y'a trop de: théâtral pour moi ça\ dans mon comportement\

Dans sa première contribution analytique, Dora introduit le terme d'« intonation » en considérant qu'elle « joue avec la voix » de manière « déplacée », « gênante » ou « trop théâtrale ». Elle imite le phénomène interactionnel observé et rend ainsi visible qu'elle

² Les conventions de transcription sont indiquées dans les annexes, en fin d'article.

questionne ses façons de dire « bonjour ». Elle évalue de façon négative ses conduites interactionnelles (« je trouve ça déplacé »). Ces différents éléments d'analyse vont guider les observations consécutives produites par le groupe.

Extrait 2 : Plusieurs façons de dire « bonjour »

Après la remarque initiale de Dora, les participantes à la formation s'engagent dans un processus d'enquête pour identifier les « bonjours » énoncés et leurs contours intonatifs. Le film est revisionné et mis en arrêt après les premiers échanges de salutations :

- 1 A ah ouais c'est vrai que là ouais °bonjour Simon° ça descend là\ le premier il mon- si c'est vrai que c'est pas les mêmes
- 2 J oui c'est pas les mêmes mais-
- 3 D et puis après y'a encore un quand la maman lui dit bonjour/ il retourne vers moi et après je lui dis . bonjour: c'est celui-là\
- 4 C alors on va juste/-
- 5 V mais c'est pas le même bonjour parce que tu d'adresses à la maman et puis après quand tu t'adresses à l'enfant c'est un autre bonjour\

Les participantes relèvent que Dora dit deux fois « bonjour » avec des intonations variables (l. 1, 2). Dora précise que son évaluation d'une conduite « déplacée » ne concerne pas ces premières salutations, mais des énoncés ultérieurs (l. 3). Avant de visionner à nouveau le film, une des éducatrices considère que l'intonation des deux salutations se différencie en ce qui concerne leur adressage (l. 5). Elle met ainsi en lien les modifications de l'intonation avec les phénomènes d'adressage. De cette manière, elle décrit des ressources interactionnelles mobilisées et vise à identifier leurs fonctions. Les contours intonatifs permettent aux participants de discriminer différentes positions de participation et des catégories variables de destinataires.

Extrait 3 : S'adresser une deuxième fois à l'enfant

Les participantes revisionnent alors le début de l'extrait et Valérie réagit lorsqu'elle observe Dora qui salue l'enfant une deuxième fois :

- 1 V salut Simon: c'est celui-là/
- 2 D y'a encore un bonjour ((rires)) je dis bonjour à toi aussi genre comme ça ((rire))
- 3 A bah parce qu'en fait pour l'instant tu peux pas aller vers lui donc je pense que c'est pour ça pour rester en lien avec lui tu lui dis trois fois bonjour\
- 4 J et je pense qu'on le fait souvent- enfin moi je pense que je le fais souvent hein ça\ . le temps que t'es pas . après avant pour se déplacer voilà machin et tout/ pour euh dire euh -fin moi c'est pour dire au parent et à l'enfant euh en gros euh +j'arrive j'arrive+ -fin j'ai vu que vous êtes rentrés quoi\
- 5 V mais d'ailleurs la maman aussi à un moment donné . tant que lui il t'a pas répondu il t'a pas dit bonjour la maman elle- et du coup . tu lui dis bonjour pour vraiment créer ce-
- 6 C oui parce que là justement quand vous lui dites bonjour la deuxième fois à l'enfant parce que vous avez dit une fois à la maman et une fois à lui quand ils sont sur la porte/ là vous lui dites une deuxième fois/ qu'est-ce qu'il fait

Lors de l'arrêt sur image, Dora précise qu'il ne s'agit toujours pas du « bonjour » qui avait attiré son attention (l. 2). Les participantes thématisent alors la répétition des salutations (l. 3) qui est mise en lien avec l'empêchement de Dora de s'approcher de l'enfant (l. 3), avec des pratiques récurrentes dans l'équipe éducative (l. 4), et avec l'absence de salutations de la part de l'enfant

(l. 5). Elles cherchent des liens de causalité (« parce que », « c'est pour ça », l. 3 ; « pour dire », l. 4 ; « pour créer », l. 5) entre les phénomènes de répétition, des éléments contextuels et les intentions de Dora. L'analyse du film permet ici aux participantes de s'orienter vers d'autres traits de la compétence d'interaction : le fait que la répétition des salutations est à mettre en lien avec les multiples activités en cours (« pour l'instant tu peux pas aller vers lui ») ; et le fait que la répétition est un moyen de communication indirect et implicite d'une indisponibilité temporaire (« moi c'est pour dire au parent et à l'enfant, en gros, j'arrive, j'arrive, j'ai vu que vous êtes rentrés »). Ces traits de la compétence ne sont pas imputables exclusivement à Dora, mais ils sont partagés au sein du collectif (« on le fait souvent », « enfin moi je pense que je le fais souvent »). Ces réflexions sont suivies par un nouveau visionnement du début du film.

Extrait 4 : S'adresser une troisième fois à l'enfant

Les participantes au groupe de formation portent leur attention sur les troisièmes salutations adressées à l'enfant et l'analyse porte sur les conduites des interactants et leur enchaînement séquentiel, c'est-à-dire leur déroulement étape par étape :

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | V | là Simon regarde Dora/ . c'est là où tu lui dis un bonjour parce que les deux premiers il la regarde pas |
| 2 | C | c'est pour ça que celui-ci il est encore différent\ (...) |
| 3 | D | ah jusqu'à maintenant il était concentré à- aux enfants\ euh que les enfants- et après il m'a vu |
| 4 | V | c'est pour ça que t'insistes avec ce contact où vraiment maintenant t'as compris que c'est à toi que je te dis bonjour/ . tant qu'il te regarde pas je pense que t'aurais pu dire bonjour plusieurs fois |

Les participantes relèvent que l'enfant tourne la tête vers l'éducatrice lorsque celle-ci le salue une nouvelle fois (l. 1), avec une intonation différente (l. 2). Dora s'aperçoit que l'enfant s'oriente vers elle à ce moment-là, pour la première fois depuis qu'il est entré dans la salle (l. 3). Pour sa collègue Valérie, les caractéristiques prosodiques de ces « bonjour » et la répétition des salutations permettent d'« insister » pour établir un contact (l. 4). En utilisant un discours fictif, Valérie montre qu'elle considère que l'aspect accentué de ce « bonjour » répété exprime pour l'enfant : « Maintenant t'as compris que c'est à toi que je te dis bonjour/ » (l. 4). Ici aussi, elle s'oriente vers les formes implicites de communication rendues possibles par les modifications de l'intonation et la répétition des actes de salutation.

A travers leurs analyses, les éducatrices s'intéressent aux intonations et aux effets de prosodie. Ces variations se marquent selon l'adressage des salutations à la mère ou à l'enfant. Lorsque l'enfant n'y répond pas, Dora répète ses salutations et accentue de plus en plus les effets intonatifs. L'aspect enjoué, accentué et fortement mélodique de son « bonjour » est ostensiblement marqué, en particulier lorsque Dora parvient finalement à établir un contact visuel avec l'enfant. A travers leurs analyses, les éducatrices considèrent que l'intonation de la voix plus marquée a pour fonction d'« insister » et de rendre saillant que Dora s'adresse à l'enfant. La description fine d'un phénomène interactionnel lié à la voix permet d'élaborer de nouvelles compréhensions concernant ses fonctions dans le cours de l'interaction. Si les « bonjour » sont répétés, c'est non seulement parce qu'ils s'adressent à des destinataires différents, mais c'est aussi parce que l'enfant ne semble pas s'y aligner immédiatement. Dans ce contexte précis, redire « bonjour », c'est montrer à l'enfant l'importance des rituels de salutation dans les rencontres sociales, et c'est donc accomplir un acte éducatif au cœur du métier. On voit donc ici comment l'évaluation initialement négative du marquage de

l'intonation (« ça me gêne ») est ainsi reconsidérée dans une nouvelle perspective : celle d'avoir réussi à « faire comprendre » quelque chose à l'enfant.

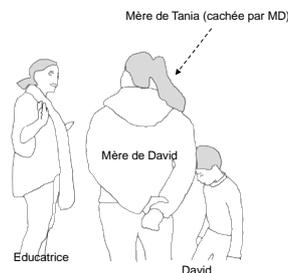
Transformer une information en évènement

La voix et la prosodie restent une des focales des analyses ultérieures et notamment lors de la discussion du deuxième film étudié dans cette contribution. Les effets de répétition et d'accentuation prosodique ont attiré l'attention de Valérie sur la séquence en question :

Extrait 5 : « J'arrêtais pas de dire 'ils ont mangé la lasagne ils ont mangé la lasagne' »

- 1 V euh: ma question c'était comment gérer euh: plusieurs accueils des parents en même temps . ouais . c'était ça/ parce que bon on voit pas avant mais y'a tous les parents qui arrivent en même temps puis on rigolait parce que j'arrêtais pas de dire ils ont mangé la lasagne ils ont mangé la lasagne je me répète tananatanan/ . d'où le fou rire . +et là+ bah du coup je fais le retour en même temps aux deux mamans . ce qui est pas forcément idéal parce que je commence . à parler avec les deux à expliquer ce qu'ils ont fait le matin/ mais après je m'adresse particulièrement à la maman de David/ du coup la maman de Tania elle est là en train d'attendre/ et euh: et je bâcle un peu le retour de Tania\ °la maman de Tania° j'ai trouvé que c'était pas VRAIMENT top\ . ouais\

Lors du premier visionnement des films en sous-groupe, les effets de répétition et l'accentuation de la voix concernant le repas des enfants (des « lasagnes ») avait marqué les participantes et suscité un « fou rire ». L'effet de l'intonation constitue ainsi un attracteur du regard observateur. La question analytique de Valérie ne porte cependant pas sur cet effet d'intonation, mais sur un retour adressé à deux mères simultanément et la distribution équitable de l'attention pour les parents concernés. L'extrait de film choisi se déroule dans le groupe des « grands » et concerne deux enfants âgés d'environ quatre ans, Tania (T) et David (D).



#3 : La situation de référence : le départ de David et de Tania

Extrait 6 : « WOUAH c'était la +FETE::+ »

- 1 Film c'était la +FETE::+
- 2 A ((rire))
- 3 J c'était la +FETE::+
- 4 A alors là c'est les deux tu dis aux deux
- 5 V je dis aux deux
- 6 A tu fais un retour aux deux-là c'est clair
- 7 D d'ailleurs les deux sont preneuses parce que les deux répondent wouah::
- 8 A +wouah::+
- 9 V ouais jusque-là ça va bien mais effectivement y'a un moment donné où ça va plus
- 10 D c'est compliqué de faire en même temps les-
- 11 N parce que tu fais un retour de la même chose de l'activité collective et après t'as besoin de la: du temps individuel
- 12 C mais disons justement vous marquez que vous vous adressez aux deux par ce geste/ par le fait que vous regardez les deux/ par le fait que vous l'avez dit . et les deux comme vous avez dit vont répondre d'ailleurs en chœur-
- 13 A +wouah :+
- 14 V en chœur oui +wouah:+

Lors de la séance de formation, les participantes imitent de façon répétée les effets de prosodie observés dans le film (l. 3, 7, 8, 13, 14). Le phénomène d'emphase est mis en lien avec un adressage aux deux parents (l. 4). Les deux mères s'alignent à cet adressage collectif ; elles sont « preneuses » (l. 7). Les participantes relèvent également que les énoncés des deux mères sont simultanés ce qui renforce encore leur caractère accentué (l. 7) : Elles répondent « en chœur » (l. 12 et 14). Mais ce double adressage est aussi identifié comme temporaire et localement situé (« alors là c'est les deux, tu dis aux deux ») ; il ne vaut que dans les circonstances locales et préfigure de difficultés à venir qui se présentent lorsqu'un retour plus individualisé est requis (« ouais jusque-là ça va bien mais effectivement y'a un moment donné où ça va plus »).

Ce caractère collectif du retour est rediscuté après un nouveau visionnage du film :

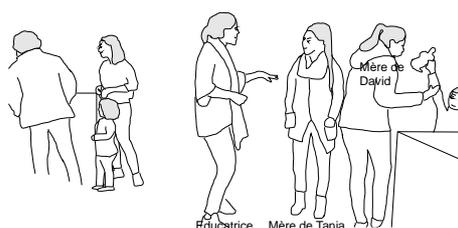
Extrait 7 : « Dans la continuité de leur enthousiasme »

- 1 A mais même toi en fait . t'as dit lasagne mais on voit que tu lèves la tête et c'est après que elles font woua::h et toi tu fais oh c'est la fête ((rire)) . oui . en fait c'est comme si tu étais dans la continuité de leur enthousiasme en fait\
- 2 V oui . bah oui parce que c'est le WOUAH ouais c'est ça c'est la fête

Une analyse détaillée fait ressortir que l'amplification de l'intonation ne se présente pas initialement lors de l'énoncé de l'éducatrice. L'emphase se met en place en réponse aux énoncés simultanés des deux mères, de façon crescendo. L'affiliation de Valérie marque ensuite l'apogée d'un enthousiasme partagé par les trois interactants. Par ces effets d'intonation et d'accentuation, les parents et l'éducatrice n'échangent pas seulement une information factuelle, mais elles la transforment en événement significatif dans la vie quotidienne de la structure d'accueil. Les « fous rires » initiaux donnent place à la description des phénomènes d'intonation et des modalités d'adressage. Les participantes identifient ensuite que la mobilisation de ces ressources interactionnelles a pour fonction l'expression d'un « enthousiasme » partagé.

Minimiser une information : Un « petit » accident

Dans la suite de l'analyse de la même situation de départ, le début de l'extrait est mis en contraste avec un moment où Valérie s'adresse exclusivement à la mère de Tania pour l'informer que sa fille a « fait un petit accident » et aborder ainsi un épisode d'énurésie survenu pendant la sieste de Tania (âgée de 4 ans).



Extrait 8 : « C'est un sujet sensible »

- 1 V je trouve une excuse à: Tania elle dormait tellement profondément que: voilà pour justifier pour justement pas qu'elle se fasse gronder
- 2 C oui . oui . oui . et c'est vrai que c'est presque la première chose que vous dites une fois que vous avez justifié de quoi vous parlez c'est tout de suite elle dormait TELLEMENT profondément\
- 3 V parce que je sais que: voilà . c'est un sujet . SENSIBLE\

En commentant ses conduites, Valérie indique que l'argument du sommeil profond de Tania constitue une excuse pour l'enfant afin d'éviter qu'elle se fasse gronder (l. 1). Elle ajoute que pour la mère de Tania, il s'agit d'un sujet sensible (l. 3). Après un nouveau visionnement de ce passage du film, les participantes relèvent plusieurs ressources interactionnelles pour parler d'un « sujet sensible » :

Extrait 9 : « Je l'avertis »

- 1 V ((rire)) je l'avertis ((imite le geste de la main observé dans le film)). c'est ça hein que ça veut dire je: voilà je dois vous dire quelque chose
- 2 C ouais puis le petit quand même aussi\
- 3 V oui le petit oui c'est vrai\ un petit accident je crois\
- 4 D on peut réécouter après/
- 5 V mais d'ailleurs je la prépare hein t'as vu je mets la main comme ça
- 6 A ouais c'est vrai c'est vrai
- 7 V je pose la main en disant voilà
- 8 D ou bien aussi comme pour la retenir un peu . pour la retenir de j'ai encore quelque chose à vous dire
- 9 V oui voilà c'est ça oui\ je dois encore vous dire quelque chose d'important
- 10 ((nouveau visionnement du film))
- 11 D donc elle a fait en sorte de se mettre en face de la maman pour que l'autre ne:: vraiment dans la direction de la maman de Tania pour qu'elle la cache l'autre\ moi j'ai l'impression que tu t'es mise . tu as fait un pas vers la gauche que-
- 12 V bah je me suis-
- 13 A tu t'es rapprochée de la maman de Tania
- 14 V je me suis rapprochée de la maman déjà mais je mets moins de distance
- 15 D XXXX
- 16 V exactement je me rapproche plus parce que je dois lui dire quelque chose un peu confidentiel on va dire
- 17 C mais de l'autre côté justement pour que vous soyez plus loin de la maman de-
- 18 D de David . ouais.
- 19 C David . ouais\ .. et puis avec tous ces gestes justement pour montrer que y'a encore quelque chose qui va venir et puis que . c'est juste un °petit° accident
- 20 D et puis la voix aussi c'est plus . plus °doucement°

Valérie imite le geste observé dans le film et relève qu'elle « avertit » (l. 1) ainsi la mère de Tania pour lui signifier « je dois vous dire quelque chose » (l. 1). L'analyse porte ensuite sur la formulation de l'énoncé de Valérie, utilisant le terme de « petit accident » (l. 2-3). Les participantes décrivent les gestes (l. 5 et 7) et du positionnement de Valérie, (l. 11). Par son

déplacement face à la mère de Tania, Valérie se positionne hors du champ visuel de la mère de David et s'en éloigne (l. 11), tout en se rapprochant de la mère de Tania (l. 13). Par ailleurs, cette proximité spatiale est accompagnée par une diminution du volume de la voix (l. 20). Le changement d'intonation est une des multiples ressources interactionnelles mobilisées pour aménager une sorte d'aparté avec la mère de Tania, qui permet de dire quelque chose d'un « peu confidentiel » (l. 16). Différentes facettes de la compétence d'interaction sont convoquées ici : la capacité de l'éducatrice de reconfigurer l'espace de participation pour ne s'adresser qu'à une des deux mères présentes ; et la diversité des moyens et des ressources mises en œuvre pour ce faire, qui incluent non seulement des prises de parole, mais également des déplacements dans l'espace, des conduites gestuelles et des effets de variation prosodique.

A la fin des analyses portant sur l'extrait du film de Valérie, les participantes reviennent sur ces différents aspects :

Extrait 10 : « Jonglage entre retour individuel et collectif »

- 1 C alors . qu'est-ce que ça vous a permis de voir\
 2 V bah ce jonglage entre retour collectif individuel . collectif . individuel . euh: le fait que vraiment j'avais l'impression que j'avais mis de côté la maman de Tania mais finalement pas tant que ça °je m̄e dis° et puis que le moment où je dois annoncer la nouvelle euh: un peu pénible à entendre bah voilà °je baisse la voix° et je le fais de manière plus intime\
 3 A ouais à un moment où t'es QUE avec elle\
 4

Valérie utilise le terme de « jonglage » pour thématiser les différentes façons d'interagir lors d'un retour « collectif », adressé aux deux mères, et un retour « individuel » (l. 2). La voix est une des ressources qui permet cette différenciation entre ce qui est relève de la sphère « publique » et ce qui est de l'ordre de l'« intime » (l. 2). Dans l'extrait choisi, Valérie « jongle » entre des effets d'accentuation et d'emphase pour parler des lasagnes, et des effets d'abaissement de la voix et de discrétion pour évoquer le « petit accident » de Tania.

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à contribuer à une meilleure connaissance du travail réel des éducatrices et éducateurs de l'enfance en montrant en quoi la problématique des compétences requises ou mobilisées ne s'épuise pas dans la production des référentiels de formation et des politiques publiques en matière d'éducation de l'enfance en contexte institutionnel. Nous avons également proposé d'insister sur la nature langagière et plus généralement interactionnelle de ces compétences en montrant comment elles peuvent être mises en visibilité et développées à travers des dispositifs de formation continue.

Il ressort de notre démarche que les conditions des rencontres entre les éducatrices, les parents et leurs enfants à l'occasion des allers et venues au sein des institutions sont étroitement liées au caractère « ouvert » et « public » dans lequel s'accomplit le travail éducatif. Parce qu'elles travaillent en permanence sous le regard d'autrui, les éducatrices sont amenées à mettre en scène ce qu'elles disent et à « se » mettre en scène. C'est là que réside une part importante des contingences auxquelles elles doivent faire face et des compétences qu'elles doivent mettre en œuvre pour y répondre de manière adéquate.

Une telle compétence à la mise en scène théâtrale de soi ne s'accomplit pas tout seul. Cela requiert des aptitudes spécifiques en matière de coordination dans l'action et de mobilisation de ressources de signification. Ce sont ces compétences que, dans la perspective linguistique adoptée, nous avons proposé de catégoriser et de définir comme des compétences d'interaction. Des compétences dont nous avons tenté d'illustrer la nature à la fois située, ancrée dans l'action et collectivement accomplie dans le cours même des rencontres.

Notre contribution visait également à montrer que la compétence d'interaction ne se donne à voir que dans le mouvement de sa mise en œuvre. C'est à ce titre qu'elle est susceptible aussi d'être acquise et développée. A la lumière des données recueillies et analysées, il apparaît en effet que le point de vue des acteurs sur leurs interactions est susceptible de modifications et de transformations au cours de l'expérience d'une analyse collective (Garcia, 2020, 2021). Sous l'effet du regard d'autrui et des médiations induites par les chercheurs-formateurs qui animent le dispositif d'analyse, les professionnelles prennent conscience des détails fins qui caractérisent leurs interactions au quotidien et apprennent à les interpréter. Pour Dora, le sentiment de « gêne » et l'impression de « mal gérer » l'intonation de ses « bonjour » répétés laisse progressivement place à la prise de conscience de fonctions variées et nuancées des rituels de salutation. Et pour Valérie, l'impression première d'avoir « mis de côté » une mère dans l'échange se voit réinterprétée comme une capacité à créer un espace d'échange « intime » et en marge de l'espace public. Par ces quelques illustrations, il apparaît que les compétences d'interaction ne résultent pas simplement d'une prescription du travail ou d'une évaluation par un observateur externe. Elles se configurent également, du moins en partie, à travers le regard que les acteurs eux-mêmes sont à même de porter sur leurs propres interactions. Un regard certes subjectif, mais étayé par la méthodologie de l'analyse interactionnelle, de son instrumentation vidéographique et des échanges rendus possibles par les dynamiques collectives de la formation.

Références

- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Filliettaz, L. (à paraître). Enquêter et produire une action de formation par l'analyse collective des interactions. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (Eds.). (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Octarès.
- Garcia, S. (2020). Penser les continuités entre recherche et formation professionnelle dans les métiers socio-éducatifs : le cas des compétences interactionnelles des éducatrices de l'enfance dans les relations avec les parents, *Recherche et formation*, 94 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6895>
- Garcia, S. (2021). Interagir au travail et en situation de formation : le cas des relations avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance, *Savoirs*, 56, 55-75. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0055>

- Harris, J., Theobald, M., Danby, S. J., Reynolds, E. et Rintel, S. (2012). "What's going on here?": The pedagogy of a data analysis session. Dans A. Lee et S. J. Danby (dir.), *Reshaping doctoral education: International approaches and pedagogies* (p. 83-96). Routledge.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119. <http://www2.unine.ch/cla/page23129.html>
- Nguyen, A., Frobert, L. et Favrod, J. (2020). L'analyse interactionnelle comme modalité pédagogique : l'exemple d'un dispositif pour la formation des infirmiers à la relation thérapeutique en psychiatrie. *Phronesis*, 9(2), 93-107. <https://doi.org/10.7202/1071697ar>
CopiedAn error has
- Nguyen, A., Frobert, L., Pellet, J. et Favrod, J. (2021). La supervision à la compétence du développement de soi professionnel en psychiatrie : perspective interactionnelle sur un dispositif de formation et d'une recherche. Dans V. Rémy, F. Chrétien et C. Chatigny (dir.), *Apprentissage et transmission de l'expérience en situation de travail : dialogue entre formation d'adultes et ergonomie*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses universitaires de France.
- Pirard, F. (2013). De la production de référentiels à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les services de la petite enfance. Dans C. Bouve (dir.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil*. Editions Erès.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction* (Vol. 35). Sage.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. Dans J. M. Atkinson et J. Heritage (dir.), *Structures of Social Action*. Cambridge University Press.
- Stevanovic, M. et Weiste, E. (2017). Conversation-analytic data session as a pedagogical institution. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.001>
- Trébert, D. et Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation : Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Dans N. Blanc et V. Rivière (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulation entre recherche et formation*. Éditions ENS.
- Tutt, D. et Hindmarsh, J. (2011). Reenactments at work: Demonstrating conduct in data sessions. *Research on Language and Social Interaction*, 44(3), 211-236. <https://doi.org/10.1080/08351813.2011.591765>
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 193-206. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0193>
- Young, R. F. et Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535. <https://www.jstor.org/stable/3588584>
- Zogmal, M. (à paraître). « On est dans un métier assez théâtral » : Les phénomènes d'emphase lors des entretiens de parents dans le champ de l'éducation de l'enfance.
- Zogmal, M., & Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle: contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122.

Annexes : Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACC	Accentuation
()	Segment dont la transcription est incertaine
XX	Segment intranscriptible
:	Allongement syllabique
-	Troncation
.	Pauses de durée variable
—	Chevauchement dans les prises de parole
(())	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales