UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Article scientifique | Article | 2024

Published version | Open Access

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

# L'emphase dans les entretiens des éducateurs de l'enfance avec les parents : une perspective d'analyse des interactions

Zogmal, Marianne

**How to cite**

ZOGMAL, Marianne. L'emphase dans les entretiens des éducateurs de l'enfance avec les parents : une perspective d'analyse des interactions. In: La Revue internationale de l'éducation familiale, 2024, vol. 52, n° 2, p. 177–204. doi: 10.3917/rief.052.0177

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:176375
Publication DOI: 10.3917/rief.052.0177

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial (CC BY-NC)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

L'Harmattan

# L'emphase dans les entretiens des éducateurs de l'enfance avec les parents : une perspective d'analyse des interactions

Marianne Zogmal

Dans Revue internationale de l'éducation familiale 2023/2 (N° 52), pages 177 à 204
Éditions L'Harmattan

**ISSN 1279-7766**
**DOI 10.3917/rief.052.0177**

**Article disponible en ligne à l'adresse**
https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2023-2-page-177.htm

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

**Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.**
La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

# L'emphase dans les entretiens des éducateurs de l'enfance avec les parents : une perspective d'analyse des interactions

**Marianne Zogmal**[1]

*Cette contribution s'intéresse à la notion de partenariat avec les parents et notamment aux pratiques concrètes réalisées lors des entretiens entre les parents et les professionnel.le.s de la petite enfance. Pour étudier les processus langagiers et interactionnels de ces entretiens, des enregistrements vidéo permettent de mobiliser une perspective d'analyse des interactions. La partie empirique porte sur un entretien de parents ainsi que sur les analyses menées dans un dispositif de formation concernant un deuxième entretien de parents. Elle permet ainsi de croiser les points de vue de la recherche et ceux des professionnel.le.s de terrain. Les entretiens étudiés présentent des épisodes marqués par des phénomènes d'emphase et d'accentuation des mots, des gestes et des expressions faciales. La perspective interactionnelle adoptée permet de décrire et d'identifier ces phénomènes d'emphase et d'interroger leurs spécificités dans le champ de l'éducation de la petite enfance.*

**Mots-clés :** Éducation de la prime enfance, crèche, parents, analyse des interactions, formation par l'analyse vidéo.

**Emphasis in meetings with parents in early childhood education: an interaction analysis perspective**

*This contribution focuses on the notion of partnership with parents and in particular on the concrete practices carried out during meetings between parents and early childhood professionals. To investigate the linguistic and interactional processes of these meetings, video recordings*

[1] Université de Genève, Interaction & Formation, 40, blvd. Pont-d'Arve, 1211 Genève. Contact : Marianne.Zogmal@unige.ch



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

*are used in order to mobilise a perspective of interactional analysis. The empirical data concern a meeting with parents as well as the analyses conducted in a training session concerning a second meeting with parents. This approach enables to combine the perspectives of the research with those of the professionals in the field. The meetings under investigation are focusing on episodes during which professionals perform an emphasis on specific words, gestures and facial expressions. The interactional perspective adopted for describing these behaviors enables to better understand these phenomena of emphasis and to reflect on their specificities and functions in the field of early childhood education.*

**Keywords:** Early childhood education, day nurseries, parents, social interaction, interactional analysis, training by video analysis.

**Énfasis en las entrevistas de los educadores infantiles con los padres: una perspectiva de análisis de la interacción**

*Esta contribución se centra en la noción de asociación con los padres y, en particular, en las prácticas concretas llevadas a cabo durante las entrevistas entre padres y profesionales de la primera infancia. Para estudiar el lenguaje y los procesos interaccionales de estas entrevistas, se utilizan grabaciones de vídeo que movilizan una perspectiva de análisis de la interacción. La parte empírica trata de una entrevista a los padres, así como de los análisis realizados en un dispositivo de formación relativo a una segunda entrevista a los padres. De este modo, permite cruzar los puntos de vista de la investigación con los de los profesionales del sector. Las entrevistas estudiadas presentan episodios marcados por fenómenos de énfasis y acentuación de palabras, gestos y expresiones faciales. La perspectiva interaccional adoptada permite describir e identificar estos fenómenos de énfasis y cuestionar sus especificidades en el ámbito de la educación infantil.*

**Palabras clave:** Educación infantil, guardería, padres, análisis interaccional, formación mediante análisis de vídeo.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

## Introduction

Dans le contexte de l'éducation de l'enfance actuelle, accueillir et éduquer un jeune enfant implique de rencontrer ses parents. Les rencontres sont furtives « sur le pas de la porte » (Chatelain-Gobron, 2014 ; Garcia, Wolter et Filliettaz, 2022) lors des arrivées et des départs des enfants dans une structure d'accueil, ou elles sont plus longues lors de réunions ou d'entretiens (Catarsi et Sharmahd, 2012). Le travail éducatif s'inscrit dans des liens d'interdépendance et s'accomplit de façon collective. Il s'agit de prendre soin d'une pluralité d'enfants, de se coordonner au sein d'une équipe éducative et de collaborer avec les parents. Selon les perspectives adoptées, cette collaboration peut se définir comme accompagnement à la parentalité, comme une relation de partenariat ou comme un processus de co-éducation. Dans une approche éco-systémique (Bronfenbrenner, 1979, 2004), il semble indispensable d'inclure les parents dans les modalités de prise en charge éducative de leurs enfants. Malgré les divergences, de nombreux auteurs relèvent l'importance de l'implication parentale et soulignent les effets positifs d'une symétrie des rapports sociaux (Brougère, 2010, 2015 ; Bouve, 2009 ; Pirard, 2011). La complexité des pratiques professionnelles pour instaurer un partenariat est souvent abordée à travers les enjeux de pouvoir et de positionnements asymétriques ou symétriques. Les recherches portant sur le contexte scolaire montrent que les injonctions en faveur d'un travail de partenariat peuvent faire émerger des doutes concernant les rôles de chacun (Payet et Giuliani, 2014). Les échanges peuvent également susciter des incertitudes et des craintes portant sur la situation de l'enfant. Dès lors, la dimension émotionnelle de ces entretiens apparait comme centrale.

Cette contribution s'intéresse aux émotions et aux modalités interactionnelles qui les rendent manifestes au cours des interactions. Les phénomènes d'emphase, comme l'amplification de gestes, de mouvements de la tête ou de positionnements du corps, combinée à des accentuations de certaines syllabes, des variations prosodiques renforcent la signification émotionnelle des énoncés verbaux et rendent visibles des états émotionnels dans le cours de l'interaction (Nguyen, 2021 ; Selting, 2010). Cette contribution adopte une perspective d'analyse des interactions pour étudier la dimension émotionnelle et les phénomènes d'emphase dans les relations entre parents et professionnel.le.s.

Une focale sur les entretiens de « bilan » dans les structures d'accueil de la petite enfance permet d'étudier comment les parents et les professionnel.le.s abordent le vécu de l'enfant et son développement. Quels aspects émotionnels sont rendus visibles dans ces entretiens ?



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

Quels phénomènes d'emphase sont observables dans le cours des interactions ? Pour répondre à ces questionnements, cette contribution présente d'abord un état des recherches sur la notion d'« entretien », avant de présenter plus spécifiquement la perspective d'analyse adoptée, centrée sur les interactions verbales et non verbales. L'analyse empirique porte sur deux situations d'entretien. La première séquence est issue d'un entretien de parents de fin d'année. La deuxième séquence présente les analyses menées dans un dispositif de formation concernant un autre entretien de parents. Il permet ainsi de faire ressortir les points de vue des professionnelles qui considèrent, lors du visionnement des films vidéo sur leurs pratiques, que leurs intonations ou leurs conduites gestuelles peuvent parfois être « trop théâtrales ». Finalement, la conclusion de cette contribution aborde les liens entre les notions d'« emphase » et de « théâtralité », proposée par les professionnelles. De cette manière, elle discute comment un regard analytique centré sur les interactions permet de faire circuler les points de vue sur les pratiques d'un métier, par les apports de la formation et de la recherche.

## Les significations multiples de la notion d'« entretien »

La notion d'entretien revêt des significations multiples dans des contextes très divers, ce qui ressort de nombreux travaux qui combinent des démarches d'analyse du travail avec des conceptualisations issues des sciences du langage. Malgré une grande variabilité contextuelle, des recherches portant sur la « part langagière du travail » (Boutet, 2001) permettent de mieux comprendre certains enjeux des différentes pratiques professionnelles. La dimension émotionnelle des entretiens est notamment abordée dans des travaux portant sur les activités de conseil ou de formation, dans le secteur agricole (Mayen et Specogna, 2005), dans la réinsertion professionnelle pour des demandeurs d'emploi faiblement qualifiés (Langbach, 2014), dans le cadre de procédures d'asile (Ticca, Lambert et Traverso, 2020), ou au cours des processus de Validation des acquis de l'expérience (Rémery 2016). Ces différentes recherches relèvent des traces d'incompréhensions, de difficultés langagières, de non-alignements, de silences et d'énoncés ignorés dans le cours des interactions. Par ailleurs, une analyse des situations de supervision dans le champ professionnel des soins ou de la thérapie (Nguyen, 2021) offre une compréhension détaillée des processus interactionnels et spécifiquement de la composante émotionnelle de ces entretiens.

Les entretiens avec les parents dans le contexte scolaire ont aussi été étudiés dans une perspective sociologique critique (Chartier et Payet, 2014, p. 30 ; Payet et Giuliani, 2014, p. 62). Ces analyses montrent que



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

malgré une injonction pour une plus grande « proximité » avec les parents, l'enseignant.e aménage fréquemment le déroulement des entretiens pour limiter les échanges concernant ses propres pratiques. Les enseignant.e.s s'intéressent à « comment cela se passe à la maison » (Chartier et Payet, 2014, p. 30), mais ne partagent que peu leurs propres interrogations ou leur vécu émotionnel. Dans le champ de l'éducation de l'enfance, les recherches menées soulignent que l'entretien entre parents et professionnels peut être considéré comme un « moment privilégié » qui « renforce et donne un fondement au concept de co-éducation » (Pegoraro, Milani et Ius, 2010, p. 63) et qui peut instaurer une « circularité » réflexive (Brougère et Rayna, 2009) portant sur les interventions socio-éducatives (Camus, Dethier et Pirard et al., 2012). En se basant sur l'analyse de films vidéo d'entretiens avec les parents, certaines recherches visent à identifier les ressources et les obstacles à une compréhension réciproque entre parents et professionnels (Rayna, Rubio et Scheu, 2010 ; Catarsi et Sharmahd, 2012 ; Huber, 2003 ; Pegoraro, Milani et Ius, 2010 ; Pegoraro et Milani, 2012). La dimension émotionnelle de ces entretiens est abordée en lien avec des conflits de normes et de valeurs (Bouve, 1999) ou des négociations de rôles entre parents et professionnels (Ulmann, Betton et Jobert, 2011).

## Une perspective interactionnelle sur les situations d'entretien dans le champ de l'accueil de l'enfance

Dans cette contribution, les entretiens avec les parents sont abordés dans une perspective interactionnelle en analyse du travail en continuité avec des recherches qui visent à mieux comprendre la contribution des réalités langagières dans l'accomplissement des pratiques professionnelles (Mondada, 2006 ; Filliettaz, 2018 ; Filliettaz et Zogmal, 2020). Lorsqu'il s'agit de faire un « bilan » de ce qu'un enfant a vécu pendant une année dans une structure d'accueil, les parents et les professionnel.le.s parlent des conduites d'un enfant et leur attribuent des significations. De telles significations se construisent collectivement et « sont sociales par nature : elles sont le résultat et le produit évalué des interactions sociales (…) et surtout, elles ne prennent un sens qui si elles sont intersubjectivement partagées par les participants à l'interaction » (Filliettaz, 2002, p. 55). En continuité avec des travaux en microsociologie (Goffman, 1961), en ethnométhodologie (Garfinkel, 2007) ou en analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978), il s'agit de s'intéresser aux processus interactionnels mobilisés par les participants à une interaction pour se rendre mutuellement visibles et observables les significations qu'ils attribuent à la situation et aux conduites de chacun. Les interactions



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

s'accomplissent par un processus sémiotique global. Les regards, mimiques, gestes, positionnement du corps et le langage verbal contribuent à construire des significations partagées dans la dynamique de l'interaction (Kress, Jewitt, Ogborn et Tsatsarelis, 2001). Par ailleurs, les interactions se déroulent de façon ordonnée, étape par étape (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978). Des thématiques différentes sont introduites et se marquent par des ouvertures, des phases d'approfondissement et des clôtures. L'échange d'informations et la prise de parole des participants se construisent collectivement.

Dans une perspective d'analyse des interactions, l'émotion est considérée comme un phénomène social (Goodwin, Cekaite et Goodwin, 2012 ; Goodwin et Goodwin, 2000). Pour faciliter la compréhension d'une émotion à ses interlocuteurs, un participant recourt à des phénomènes d'emphase qui marquent clairement une implication émotionnelle intensifiée (« more-than-normal involvement ») (Selting, 2010). Les gestes s'amplifient, les mots s'accentuent et l'expression du visage s'anime pour rendre mutuellement visible un vécu émotionnel.

Le recours à des récits d'expérience peut constituer une étape essentielle dans l'élaboration d'une compréhension partagée d'une situation et de sa dimension émotionnelle (Nguyen, 2021). Les travaux concernant la narration (« storytelling ») abordent l'organisation des manifestations des positions émotionnelles, en distinguant la préface, le développement du récit et la réponse du destinataire à l'aspect émotionnel évoqué (Sacks, 1974). De façon analogue, les travaux portant sur des récits de confidences soulignent le caractère ordonné de ces récits, avec des phases d'ouverture, d'exposition, de partage et de clôture de la confidence (Traverso, 2000). L'expression et la manifestation d'une émotion se préparent, se négocient et se co-construisent dans une interaction. Lors d'un entretien, la dimension émotionnelle de l'interaction se construit collectivement. Le narrateur d'un évènement produit un discours qui permet de comprendre les faits survenus et son implication émotionnelle. Il suscite également, par des ressources interactionnelles variées, la réponse attendue à son récit (Traverso, 2000). Le positionnement réciproque des participants s'accomplit par des phénomènes d'alignement et d'affiliation. Lorsqu'un interlocuteur soutient la progression de l'activité langagière en cours, il le rend visible par des hochements de tête, des continuateurs (p.ex. « hmm hmm ») et des verbalisations succinctes. Un tel alignement peut s'accompagner par une posture d'affiliation ou non. Un interlocuteur peut montrer qu'il partage les émotions rendues manifestes. Ceci s'observe notamment lors de l'apogée d'un récit par une « posture affective partagée » (Nguyen, 2021, p. 43). Au contraire, une désaffiliation se caractérise par des critiques, des reproches ou des désaccords (Steensig et Drew, 2008, p. 9). Les silences



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

peuvent également constituer une « absence de comportements affiliatifs » (Nguyen, 2021, p. 44).

De façon récurrente, les participants à un entretien évoquent des personnes qui ne sont pas présentes dans la situation interactionnelle. L'entretien donne lieu à des récits d'évènements passés ou projette des situations futures. Les interactants produisent des discours rapportés ou des discours fictifs et hypothétiques, imaginant ce qui aurait pu, ou ce qui va se produire dans une interaction donnée. Ces discours « simulés » permettent « l'intégration du discours d'une autre personne dans l'énoncé du présent locuteur » (Nguyen, 2021, p. 63). De cette manière, il est également possible de rendre manifestes des émotions d'ordre divers (Traverso, 2000). Un participant peut endosser un état émotionnel le concernant dans le passé, le présent ou l'avenir. Il peut exprimer une émotion liée à une autre personne, présente ou non dans le contexte de l'interaction. En racontant un évènement passé, un participant rend manifeste une émotion « reconstruite » et « représentée » pour ses interlocuteurs (Selting, 2010, p. 231). La variation des voix énonciatives endossées et des personnes convoquées offre des ressources pour regarder une activité de travail, une problématique ou un enjeu commun « par les yeux d'un autre » (Rémery, 2016, p. 12). L'analyse fine des voix énonciatives peut permettre de mieux comprendre la « convocation d'un 'ailleurs' dans un 'ici et maintenant' » (Nguyen, 2021, p. 119).

## La démarche méthodologique adoptée

Les données empiriques présentées dans cette contribution sont issues d'un programme de recherche financé par le Fonds national suisse (FNS N° 182160) et qui adopte une perspective d'analyse des interactions. Ce programme vise un double objectif : a) identifier et mettre en visibilité des compétences interactionnelles telles qu'elles sont mobilisées dans des rencontres observables entre les professionnels et les parents, b) étudier la manière dont ces compétences peuvent être soutenues et développées dans le cadre de démarches de formation centrées sur l'analyse des interactions. Pour répondre à ces objectifs, deux volets de recherche ont été mis en place. Le volet I mobilise une démarche vidéo-ethnographique et porte sur deux structures d'accueil de la petite enfance en ville de Genève, en Suisse. Différentes situations de rencontres entre les éducatrices et éducateurs, et les parents ont été filmées dans ces deux contextes, notamment les moments d'arrivées et de départs des enfants et les entretiens entre parents et professionnels.

Les rencontres avec les parents ont été filmées par des caméras fixes, installées dans les locaux des structures d'accueil. Les enregistrements



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

vidéo portent ainsi sur des situations filmées en dehors de la présence des membres de l'équipe de recherche. Pour les entretiens, les prises de contact avec les parents ont été établies par l'intermédiaire des éducatrices et les consentements ont été recueillis préalablement. La durée totale des films recueillis est de 186 heures. Ces films vidéo sont ensuite analysés à l'aide du logiciel Transana. Une pré-analyse porte sur l'identification de l'ensemble des participants, c'est-à-dire 104 enfants et leurs parents ainsi que 33 éducatrices ou éducateurs.

Dans le volet II, un dispositif de formation a été implémenté dans chacune des structures d'accueil, sur la base d'une analyse de films. Ces films sont issus d'une sélection des données empiriques du volet I pour présenter uniquement des extraits qui montrent les participantes à la formation. Les séances de formation, regroupant un petit groupe de cinq à six éducatrices, sont également filmées. Au cours de ces pratiques de formation, les éducatrices visionnent des films portant sur les interactions entre les parents et elles-mêmes. Elles sélectionnent ensuite les séquences à analyser à partir de leurs questionnements liés aux pratiques professionnelles observées. Leurs choix et leurs points de vue analytiques permettent ainsi de faire ressortir leurs points de vue sur leur travail auprès des parents. Le déroulement d'un tel dispositif et la mobilisation de l'analyse des interactions sont décrits de façon détaillée dans d'autres travaux issus du programme de recherche portant sur le contexte de l'éducation de l'enfance (Garcia et Filliettaz, 2020 ; Zogmal et Durand, 2020).

En ce qui concerne les entretiens de parents, les enregistrements vidéo sont d'une durée de 8:40 heures pour le volet I, et de 4:10 heures pour le volet II.

**Figure 1 : Données empiriques concernant des entretiens avec des parents**

| Structure d'accueil | Volet I (vidéo-ethnograph.) Entretiens | | Volet II (formation) Séances d'analyse (entretiens) | |
|---|---|---|---|---|
| | Nombre | Durée | Nombre | Durée |
| Site A | 8 | 5:58 h | 2 | 2:40 |
| Site B | 3 | 2:42 h | 2 | 1:30 |
| Total | 11 | 8:40 h | 4 | 4:10 |

Cette contribution se focalise sur les entretiens menés dans l'une des structures d'accueil (site B) et elle présente un entretien enregistré dans le volet I, ainsi que les analyses menées concernant un entretien dans le dispositif de formation du volet II.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

Dans le premier entretien du volet I, d'une durée de 47:10 minutes, l'analyse porte sur une séquence comportant la plus grande « implication émotionnelle intensifiée » (Selting, 2010). Pour identifier de tels phénomènes d'implication émotionnelle, un travail de repérage effectué sur l'ensemble de l'entretien porte sur les différentes formes de récits. Les choix portent notamment sur des moments où un participant raconte ce qui s'est passé en mimant un discours antérieur d'un participant. L'implication émotionnelle se montre lorsqu'un tel discours rapporté imite les intonations et s'accompagne par des accentuations prosodiques et gestuelles. Ce repérage permet de mettre en évidence 16 séquences dans lesquelles se perçoivent des phénomènes d'emphase. Ces séquences portent sur des thématiques variées, comme le développement psychomoteur de l'enfant (2 séquences), ses compétences pour le jeu symbolique (2 séquences) ou langagières (5 séquences), les relations établies avec les autres enfants (2 séquences), l'alimentation (1 séquence) et les émotions vécues par l'enfant (4 séquences). Le choix se porte sur une des séquences abordant les émotions vécues par l'enfant qui se caractérise par la plus forte accentuation des gestes, des effets prosodiques et de l'expression du visage. Pour le deuxième entretien, analysé dans le volet II, le choix de la séquence a été effectué par l'éducatrice concernée en partant de ses questionnements personnels.

## Résultats

### L'entretien avec les parents d'Éric : « *Est-ce qu'il fait beaucoup de crises ?* »

Le premier entretien de parent est mené par Valérie (V), une éducatrice, avec la mère (ME) et le père (PE) d'Éric. Éric est âgé de quatre ans et il fréquente la structure d'accueil depuis plusieurs années. L'entretien se déroule à la fin de l'année scolaire, quelques jours avant qu'Éric quitte la structure d'accueil pour aller à l'école enfantine. Lors de cet entretien, les parents et l'éducatrice réitèrent à plusieurs reprises des remerciements mutuels et soulignent qu'Éric se porte bien, ce qui fait ressortir qu'il s'agit d'un entretien de clôture avant le départ de l'enfant de la structure d'accueil.

Pour faciliter l'analyse, les données sont réparties en cinq extraits consécutifs (pour les conventions de transcriptions, voir en annexe). Dans le texte ci-dessous, les références avec la transcription sont indiquées par le numéro de ligne (l.). Ces extraits forment la préface du récit d'expérience (extrait 1E), le développement et l'apogée du récit



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

d'expérience (extraits 2E, 3E, 4E) et la réponse des destinataires au récit (extrait 5E) (Sacks, 1974 ; Nguyen, 2021).

*Extrait 1(E) : « Est-ce qu'il fait beaucoup de crises ? »*

| | | |
|---|---|---|
| 1 | ME | et . est-ce qu'il fait beaucoup de CRIses . de . de . bouder . / |
| 2 | V | non . alors ((rires ; geste de la main)) . non par rapport à l'année passée chez les moyens . où il faisait un peu la diva . /((geste de la main)) |
| 3 | ME | oui:/ |
| 4 | V | °on avait dit° . ICi franchement PAS ((secoue la tête)) tellement . on a vraiment RARement eu des CRIses . à part une semaine . ((geste de pointage)) je ne sais pas si vous vous souvenez . |
| 5 | ME | oui: vous m'aviez dit |
| 6 | V | je vous avais dit qu'on était- |
| 7 | ME | qu'il était très fragile xx |
| 8 | V | oui il était PLUS sensible je ne sais pas si c'était lié peut-être |
| 9 | ME | je sais plu:s ((secoue la tête)) |
| 10 | V | il y avait les nouveaux parents qui étaient là . une partie . j'en sais rien . ((geste de la main)) . mais / |
| 11 | PE | x quand ((s'adresse à ME)) |
| 12 | ME | ah j'en sais rien . c'était il y quelques MOI:S / |
| 13 | V | février . peut-être mars ((regarde PE)) |
| 14 | ME | mais à la maison aussi . il faisait . c'était une période ((geste de la main) où à la maison c'est tous les jours . mais à la maison il fait quand même x |
| 15 | PE | mais là c'était encore . voilà la période où il a commencé la logopédiste . |
| 16 | ME | oui bon . je sais pas . c'est possible |
| 17 | PE | c'était cette période où il arrivait pas à s'exprimer |
| 18 | ME | c'est possible . ah il boudait beaucoup / il pleurait beaucoup . |
| 19 | V | il a commencé QUAND la logopédiste / . ((regarde PE)) en septembre/ ((regarde ME)) |
| 20 | ME | il a commencé en octobre |
| 21 | V | en octobre\ ((geste de pointage)) |
| 22 | PE | x ((hoche la tête)) |

Lors de l'entretien, la mère d'Éric introduit une nouvelle thématique en posant une question à l'éducatrice. Elle demande si son fils « fait beaucoup de crises » (l. 1) et positionne ainsi Valérie comme une personne disposant de savoirs concernant les conduites de l'enfant dans la structure d'accueil. Par ailleurs, l'utilisation du terme « beaucoup » implique une demande pour évaluer ces conduites. L'éducatrice s'aligne à la thématique et montre qu'elle dispose effectivement des connaissances concernant Éric en répondant par « non » (l. 2). Elle montre ainsi que cette thématique des « crises » d'Éric n'est pas une problématique



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

pour elle. L'éducatrice met ensuite en lien cette appréciation positive des conduites d'Éric en général avec celles de l'année précédente, « où il faisait un peu la diva » (l. 2). Dans l'enchaînement des interactions, les parents ne montrent aucun signe qu'ils considèrent cette catégorisation, énoncée par une analogie, comme dépréciative et la mère s'y aligne (l. 3). Valérie ajoute alors à voix basse un commentaire méta-linguistique (« °on avait dit° », l. 4) et contextualise ainsi son énoncé préalable en tant que discours rapporté d'un échange antérieur entre les parents et elle. L'éducatrice précise ensuite sa réponse initiale : Éric ne fait pas de crises, pas « ici », « pas tellement » ou « vraiment rarement » (l. 4). À cette réponse généralisante concernant les conduites d'Éric, Valérie ajoute une exception (« à part une semaine », l. 4) et rend visible qu'elle a déjà discuté de cette thématique avec les parents (« vous vous souvenez », l. 4). Par des énoncés en chevauchement, la mère d'Éric et Valérie relatent leur discussion antérieure et parlent de la période où Éric était plus « fragile » (l. 7), « sensible » (l. 8) et des raisons possibles pour cet état de l'enfant (l. 10). Le père d'Éric intervient alors pour s'adresser à la mère et lui demander la date de la période en question (l. 11). Cet énoncé rend visible que la mère et l'éducatrice rapportent leurs discussions antérieures pour les thématiser dans le cours de l'entretien, et les rendent ainsi accessibles au père d'Éric. La question portant sur la période concernée amène à un travail de contextualisation pour identifier la date (l. 12, 13, 19, 20), les évènements significatifs survenus pendant cette période (le début du suivi logopédique, l. 15) et les conduites de l'enfant observées (l. 14, 18).

Dans cette préface du récit d'expérience, les trois participants identifient l'empan temporel de l'évènement à raconter. Pour ce faire, ils utilisent des discours rapportés indirects liés à leurs discussions préalables et des descriptions généralisées des conduites de l'enfant (« il boudait beaucoup », « il pleurait beaucoup », l. 18). De cette manière, les trois participants établissent un consensus quant à l'absence d'un « problème » et clarifient le contexte du récit détaillé, initié ensuite par Valérie :



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

*Extrait 2(E) : « Il s'est fâché contre moi »*

| | | |
|---|---|---|
| 23 | V | non . je sais- je ne pourrais pas vous dire . mais il y a une semaine . / |
| 24 | ME | je me souvie:ns ((hoche la tête)) |
| 25 | V | et . il y avait une sorte de piscine de boules . et puis j'avais dû le sortir . de cette activité ((geste des deux mains)) qu'il faisait depuis un long moment ((hoche la tête)) pour laisser la place à quelqu'un d'autre . et là . il s'est fâché contre moi: . ((pointe vers elle-même)) |
| 26 | ME | je me souviens \ |
| 27 | V | et ça avait duré longtemps . et ça m'avait surprise . eh . parce que c'était la première fois depuis . depuis le début de l'année de chez les grands . qu'il m'avait fait ça . mais vraiment fâché faché . ((geste de la main)) hein . il se mettait devant moi comme ça ((croise les bras avec une mimique de fâché, Fig. 2)) et ça durait une demi-heure . *je suis FACHé* ((croise les bras et mime le mouvement et la prosodie de l'enfant)) . |

**Figure 2**

D'abord, l'éducatrice situe le contexte de son récit sur le plan temporel (« il y a une semaine », l. 23), sur le plan matériel (« il y avait une sorte de piscine à boules, l. 25), et dans l'enchaînement séquentiel de l'évènement raconté (« j'avais dû le sortir », « il faisait depuis un long moment », l. 25). Elle énonce ensuite une description de la conduite de l'enfant qu'elle s'apprête à raconter : « il s'est fâché contre moi: » (l. 25). Après avoir situé le contexte général, Valérie continue à préciser la durée de l'évènement et son caractère surprenant et exceptionnel (l. 27). Elle recourt progressivement à des phénomènes d'emphase qui marquent une implication émotionnelle intensifiée, à travers les répétitions du terme de « fâché », l'accentuation prosodique et l'amplification des gestes. En croisant ses bras de façon démonstrative, elle mime le mouvement de l'enfant et son expression faciale, elle reprend sa prosodie et recourt à un discours rapporté direct : « je suis FACHé » (l. 27). Le changement pronominal et l'utilisation du présent reproduisent l'énoncé dans le contexte rapporté plutôt que dans le contexte de l'entretien, ce qui augmente l'impression de son authenticité (Berger et Pekarek Doehler, 2015). La combinaison de ces différentes ressources interactionnelles



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

produit un effet d'emphase considérable. Valérie ne rapporte pas uniquement le discours d'Éric, elle met en scène l'ensemble de ses conduites interactionnelles. À ce moment de l'entretien, les deux parents sont fortement focalisés sur Valérie et ses conduites, et leurs expressions faciales restent un bref moment en suspens. Ils ne montrent ni de signes d'un alignement ni d'un désalignement aux conduites de l'éducatrice. Valérie s'ajuste alors rapidement à ce bref instant d'immobilité des parents :

*Extrait 3(E) : « Je suis fâché »*

28 V ((rires)) *je suis FACHé* ((continue de mimer en riant ; Fig. 3)) .

**Figure 3**

Valérie répète l'énoncé précédent (« je suis FACHé », l. 28), en maintenant le positionnement de son corps, l'accentuation prosodique et le recours au discours rapporté direct. Mais elle change l'expression faciale et rit fortement. Ce rire est alors partagé par les deux parents qui se mettent également à rire (voir #2). Les parents d'Éric ne s'alignent pas seulement au cours de l'interaction afin de permettre sa poursuite, mais ils rendent manifeste une affiliation, c'est-à-dire une « adhésion à une posture affective partagée » (Nguyen, 2021, p. 43). L'éducatrice et les parents partagent une expérience et le vécu émotionnel qui y est lié. Valérie ne décrit pas uniquement un évènement lié à Éric, mais elle crée une implication conjointe. La contradiction entre la teneur émotionnelle du geste, de l'énoncé, de la prosodie, d'une part, de l'expression faciale et du rire, d'autre part, permet de faire « revivre » un vécu émotionnel intense, tout en y aménageant une sorte de distanciation. Dès que les deux parents s'affilient à l'expression émotionnelle de Valérie, celle-ci continue son récit et accentue encore les phénomènes d'emphase :



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

*Extrait 4(E) : « c'était la frustration »*

| | | |
|---|---|---|
| 29 | V | et après il tourne le dos . ((se tourne ; Fig. 4)) et puis il me regardait . *je suis FACHé* ((continue de mimer en souriant)) . ben moi . à la limite ça me faisait presque rigoler ((avec un rire dans la voix)) parce que j'étais tellement surprise . ((geste d'ouverture des deux mains)) |
| 30 | PE | ouais x ((hoche la tête en souriant)) |
| 31 | V | je disais bon ben ((lève les bras)) . oui \ ((abaisse les bras)) . soit fâché . ((lève les bras)) mais ça a duré jusqu'au REpas ((geste de pointage)) . je crois |
| 32 | ME | à nous il nous dit je vais pas t'inviter pour mon anniversaire . ((rires)) |
| 33 | V | non non . mais il m'a dit . mais VRAIment . avec le REgard ((geste vers les yeux)) je suis . x il disait toujours je suis fâché je suis fâché je suis fâché et après cela allait mieux et après j'ai discuté . %mais comment ça se fait ((lève et abaisse les papiers dans sa main)) que tu es autant fâché avec moi%/ ((rit)) ((avance son torse)) %moi j'aime pas que tu sois fâché comme ça avec moi% . et bon là il m'avait expliqué ((geste de la main)) que c'est parce que je l'ai sorti de la . ((lève la main)) ben la piscine de boules . ((geste de la main)) c'était la frustration \ . |

**Figure 4**

Valérie se détourne brusquement des parents en mimant le mouvement de l'enfant qui lui tourne le dos (l. 29) et répète une nouvelle fois les énoncés de l'enfant : « je suis FACHé » (l. 29). À partir de ce premier moment culminant de l'intensité émotionnelle du récit, Valérie reprend sa tonalité prosodique habituelle et décrit sa propre réaction aux conduites d'Éric (l. 29). Cette diminution de l'intensité émotionnelle est suivie par un alignement de la part du père (l. 30). Valérie reprend alors son récit par des discours rapportés directs (l. 31) de ses propres énoncés adressés à Éric. La mère enchaîne pour raconter comment Éric exprime sa colère avec ses parents et propose ainsi un récit affiliatif (l. 32). L'éducatrice rend alors manifeste qu'elle n'a pas encore terminé son récit



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

d'expérience (« non non . mais il m'a dit », l. 33). Elle commente son récit pour souligner le caractère exceptionnel de l'évènement (« vraiment », l. 33), son intensité (« avec le REgard », l. 33), et réitère la formulation des énoncés de l'enfant. Elle enchaîne par un discours rapporté direct (« %moi j'aime pas que tu sois fâché comme ça avec moi% », l. 33) de ses énoncés propres en recourant à la prosodie marquant l'adressage à l'enfant. Après ce deuxième point culminant de l'implication émotionnelle, l'éducatrice termine son récit par un commentaire évaluatif de la situation (« c'était la frustration \. », l. 33). Pendant cet échange, le récit détaillé des conduites d'Éric dans la structure d'accueil est mis en lien avec ses conduites à la maison (l. 32). Ceci permet un échange des points de vue différents sur Éric et contribue à créer une affiliation émotionnelle réciproque.

Le développement et l'apogée du récit d'expérience analysés dans les extraits 2(E), 3(E) et 4(E) donnent alors lieu à un moment d'échange entre l'éducatrice et les parents d'Éric :

*Extrait 5(E) : « Il est beaucoup dans la négociation »*

| | | |
|---|---|---|
| 34 | V | mais franchement il n'avait PAS fait beaucoup ((secoue la tête)) . et je crois deux jours après ((geste de la main)) il avait fait une autre crise . / |
| 35 | ME | oui / il avait |
| 36 | V | je sais plus |
| 37 | ME | une période qu'il a fait x ((hochement de tête)) pas mal \ |
| 38 | V | mais c'était TRES court \ . parce que franchement . dans l'ensemble . il e:st ((regard de côté)) . il est beaucoup dans la négociation . ((geste des mains)) enfin j'entends . |
| 39 | ME | X |
| 40 | PE | ((hoche la tête)) |
| 41 | V | quand on fait une remarque . ((geste)) . non . mais . |
| 42 | ME | X |
| 43 | V | il est- . voilà . il nous écoute . ((geste vers les oreilles)) ben il est à l'écoute . après il aime bien négocier . ((geste de la main)) si c'est des choses négociables . ((gestes des deux mains)) donc . ((gestes)) il y a pas de soucis |
| 44 | PE | *et . ((regarde en haut)) j'ai une autre idée . * |
| 45 | V | ((regarde PE et pointe vers lui ; rit)) oui oui c'est bien . mais .. eh. non . franchement . il fait PAS beaucoup de crises ((secoue la tête)) |

Valérie clôt son récit par une reprise de sa réponse initiale à la question de la mère (l. 2) et répète qu'Éric ne fait pas beaucoup de crises (l. 34). Elle et la mère d'Éric resituent le récit dans son empan temporel du passé (l. 34, 37, 38). Valérie produit ensuite une réponse générale (« dans l'ensemble », l. 38) et introduit une nouvelle thématique portant sur les conduites de « négociation » d'Éric (l. 38). Les deux parents s'alignent



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

immédiatement à ce lien topical entre « crises » et « négociation », par des continuateurs de la mère (l. 39, 42) et par un récit du père (l. 44). En s'alignant aux ressources interactionnelles mobilisées précédemment par Valérie, le père imite le mouvement et le positionnement d'Éric (il regarde vers le haut, l. 44), imite l'expression faciale de l'enfant et sa prosodie et recourt au discours rapporté direct : « j'ai une autre idée » (l. 44). Valérie hésite très légèrement et regarde le père, avant de pointer vers lui en riant et en acquiesçant. Elle clôt ensuite la thématique par une reprise de sa réponse initiale (l. 45), en répétant qu'Éric ne fait pas beaucoup de crises.

Dans l'ensemble de cette séquence avec les parents d'Éric, les discours rapportés sont fréquents. Lors de la préface au récit d'expérience, les discours rapportés permettent de délimiter l'empan temporel du récit et reconvoquent des discussions préalables entre les parents et l'éducatrice. Pendant le récit lui-même, Valérie utilise des discours rapportés directs en mobilisant de nombreuses ressources interactionnelles emphatiques. Elle accentue la prosodie de ses énoncés, amplifie les gestes et les expressions de son visage. De cette manière, l'éducatrice ne rapporte pas uniquement un discours, elle met en scène l'ensemble des ressources multimodales utilisées par l'enfant lors de l'évènement raconté. L'intensité émotionnelle est telle que les parents restent immobiles pendant un court instant. L'éducatrice continue alors à mimer les conduites de l'enfant, tout en commençant à rire. La contradiction entre ce rire et la mise en scène de la colère d'Éric aménage une opportunité pour exprimer le vécu émotionnel de l'enfant dans la situation évoquée et de s'en distancer simultanément. Après le point culminant du récit, les deux parents s'affilient au discours de l'éducatrice et recourent eux-mêmes à des discours rapportés pour raconter les conduites d'Éric à la maison.

La séquence sélectionnée dans l'entretien d'Éric porte sur la thématique des émotions et les « crises » de l'enfant. Dans l'entretien suivant, analysé au cours du dispositif de formation du volet II, les discussions ne portent pas sur une dimension émotionnelle mais sur le développement psychomoteur d'un enfant. Comment cela modifie-t-il ou non la mobilisation de phénomènes d'emphase ?

## Les analyses du dispositif de formation portant sur l'entretien avec la mère de Bryan : « *Le développement psychomoteur de Bryan* »

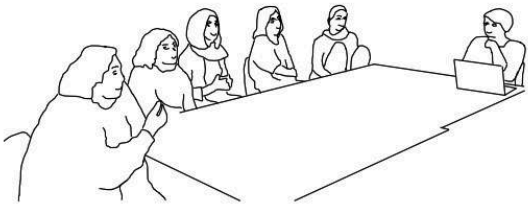
Les extraits présentés ci-après rendent compte des analyses menées dans le dispositif de formation du volet II et porte sur un entretien mené par Jessica (J) avec la mère de Bryan (MB). Jessica est éducatrice dans la



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

même structure d'accueil que celle de Valérie (voir l'entretien abordé ci-dessus sous point 4). Les deux participent à un dispositif de formation qui regroupe cinq éducatrices et une chercheuse-formatrice :

**Figure 5 : Contexte du dispositif de formation continue**



Participantes (de gauche à droite) :

Dora (D), Jessica (J), Alice (A), Valérie (V), Nadia (N) et Chercheuse (C)

Pour faciliter la lecture, la séquence analysée, issue d'un entretien de parent, est représentée en tant que situation de référence. Les analyses du groupe de formation sont réparties en cinq extraits.

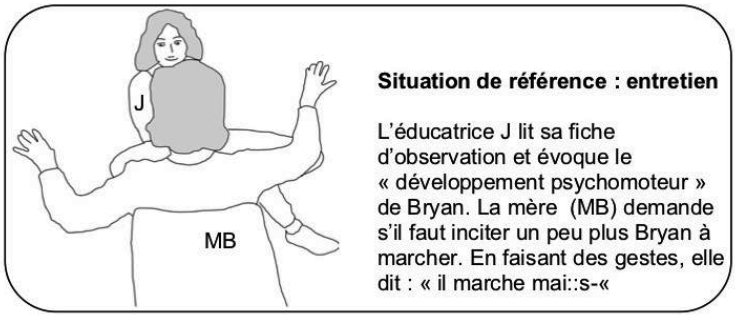
### *Les critères de choix de la séquence : « Visualiser les deux environnements quotidiens*

Lors de la formation, Jessica choisit de travailler sur les situations d'entretien avec les parents. Elle visionne un film portant sur un entretien qu'elle a mené avec la mère de Bryan. Elle sélectionne ensuite un extrait (3:40 minutes) qui porte sur la thématique du « développement psychomoteur » de Bryan (âgé de 13 mois) et sur notamment sur ses façons de commencer à marcher (Figure 6). Cet extrait de l'entretien constitue la situation de référence des analyses menées.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

**Figure 6 : Situation de référence (entretien)**




Après la sélection de l'extrait, Jessica élabore une transcription de l'extrait de film. Dans cette transcription, Jessica décrit son questionnement comme suit : « Comment la maman et moi faisons pour illustrer et permettre à l'une et l'autre de visualiser les deux environnements quotidiens de Bryan soit : la crèche et la maison ? Comment la maman me fait part de ses questionnements et comment je réagis ? ». Après un premier visionnement du film lors de la séance de formation collective, Jessica complète les motifs de son choix par oral :

*Extrait 1(B) : « On mimait Bryan »*

| | | |
|---|---|---|
| 1 | J | je sais pas pourquoi celui-là euh: parce que je voyais que ouais on avait les mêmes mimiques on reprenait les mêmes mimiques on mimait Bryan euh: elle quand elle fait comme ça euh ((imite le geste de MB observé dans le film)) -fin voilà\ .. c'était euh: surtout l'entretien c'est surtout ça c'est . c'est les gestes la manière de- du non-enfin du non-verbal là-dedans\ |

Il ressort de ses énoncés que le choix de Jessica est guidé par les gestes observables et l'aspect non verbal de l'interaction. Par le recours au pronom « on », elle souligne que la mère et elle-même mobilisent des ressources multimodales identiques (« on avait les mêmes mimiques »). Cette remarque de Jessica attire l'attention des participantes sur le début du film observé, lorsque la mère fait des gestes pour montrer comment Bryan est en train de marcher. Le terme de « mimique » semble être utilisé en lien avec le fait d'utiliser des gestes pour « mimer » l'enfant. En tenant compte de l'enchaînement séquentiel de ses énoncés, Jessica ne fait ainsi pas référence aux expressions faciales, mais à une imitation plus générale des mouvements de l'enfant. Cette focalisation initiale de Jessica sur les gestes et les ressources multimodales oriente la suite des



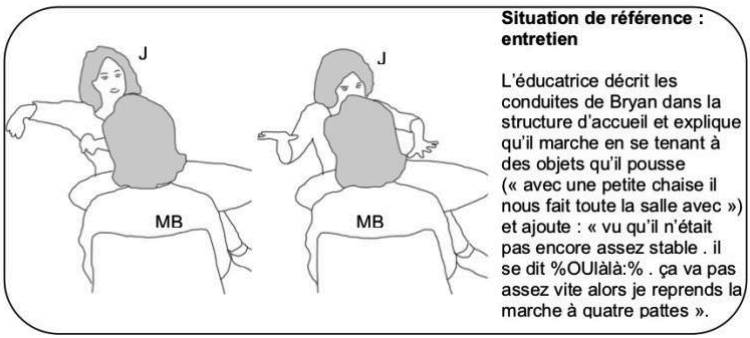
© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

discussions dans le collectif de formation sur les gestes mobilisés par Jessica. Les analyses menées portent notamment sur les phénomènes d'emphase.

### *Un regard analytique sur les ressources multimodales qui permettent de visualiser l'enfant absent*

Lors du visionnement du film, les participantes abordent surtout les conduites de l'éducatrice, observables dans la situation de référence de l'entretien de parent :

**Figure 7 : Situation d'entretien (2)**




*Extrait 2(B) : Elle mime*

| | | |
|---|---|---|
| 1 | J/N | ((imitent les gestes observés dans le film)) |
| 2 | D | °elle gesticule beaucoup° |
| 3 | A | elle mime en fait\ |
| 4 | D | elle mime \ |
| 5 | A | elle accompagne\ |
| 6 | J | ouais . c'est vrai . |
| 7 | A | ouais\ .. |
| 8 | C | alors c'est sûr que . même qu'il est pas là Bryan . on le voit\ |

Lors de l'arrêt du film vidéo (voir #6), deux des participantes à la formation, Jessica et Nadia, se mettent à imiter les mouvements de Jessica observés dans le film. Dora continue à regarder l'écran vidéo et commente les conduites de Jessica à voix basse, en utilisant le terme de « gesticuler » (l. 2). Alice regarde la chercheuse et ensuite Dora, en proposant une reformulation (« elle mime », l. 3). Cette proposition du terme à utiliser est ratifiée par Dora (l. 4) et par Jessica (l. 6). La chercheuse enchaîne en considérant que les différentes ressources



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

interactionnelles mobilisées et décrites permettent de « voir » l'enfant malgré son absence (l. 8).

Après un nouveau visionnement d'un court extrait du film, les participantes continuent à commenter les conduites de mime dans la situation de référence (voir Figure 7) :

*Extrait 3(B) : « parler à la place de l'enfant »*

| | | |
|---|---|---|
| 1 | A | alors là mime de la stabilité/ ((rire)) |
| 2 | V | ou de l'instabilité ((gestes imitant les gestes observés dans le film)) |
| 3 | J | oulàlà ((gestes imitant la recherche de stabilité)) |
| 4 | | (visionnement de 4 secondes du film) |
| 5 | A | et là elle se met- elle se met car elle parle à la place de l'enfant\ elle dis je- hein tu dis je- |
| 6 | J | d'ailleurs je le fais souvent à l'entretien et du coup je me dis . OH . ils vont croire que je les ai tutoyés parce que . quand je parle à la place des enfants ouais je dis tu- fin en parlant comme si les enfants me parlaient à moi -fin bref\ je suis un peu schizophrène je crois\ |
| 7 | A | NON bah non là en fait tu . bah c'est comme si en fait tu faisais parler euh: |
| 8 | J | Bryan/ |
| 9 | A | voilà Bryan\ |

Lors d'un nouvel arrêt du film, les participantes reviennent sur la composante gestuelle des conduites de Jessica et relèvent que l'éducatrice « mime » les mouvements de l'enfant et leur « stabilité » (l. 1) ou plutôt leur « instabilité » (l. 2). Après un visionnement d'un extrait très bref, Alice ajoute que Jessica « parle à la place de l'enfant » (l. 5). Jessica s'aligne et relève qu'elle utilise de telles pratiques de façon récurrente (l. 6). Elle aborde ensuite le changement des pronoms effectués dans les discours rapportés. Elle évalue cette pratique négativement, en la caractérisant de « schizophrène » (l. 6). Alice réfute cette évaluation négative et considère que le changement pronominal est lié au fait de « faire parler » l'enfant (l. 7). La thématique du discours rapporté est reprise un peu plus tard pendant la séance d'analyse :



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

*Extrait 4(B) : Elle incarne le personnage*

| | | |
|---|---|---|
| 1 | A | voilà la de nouveau je- là de nouveau tu parles à la place de Bryan\ c'était il d'un seul coup hop quand- quand euh on voit hein comme tu te mets- tu te mets vraiment dans sa tête youlala . d'ailleurs elle mime comme tu disais tout-à-l 'heure youlala ((rire)) |
| 2 | J | oui bah oui |
| 3 | C | ouais pis même le fier hein\ avec le visage qui s'illumine on sent que qu'elle est fière pour lui |
| 4 | A | ouais ouais ouais une empathie euh |
| 5 | N | °elle INCArne . le personnage\° |
| 6 | A | ouais elle incarne . exactement ((rire)) |

À nouveau, les participantes relèvent le discours rapporté des pensées de l'enfant et l'imitation de ses mouvements (l. 1). La chercheuse évoque également l'expression faciale qui reflète une dimension émotionnelle (« elle est fière pour lui », l. 3). Alice considère que ces différentes ressources interactionnelles montrent une « empathie » (l. 4) pour l'enfant. Nadia, à voix basse, ajoute que Jessica « incarne » l'enfant (l. 5) et Alice s'aligne à cet énoncé. Les participantes considèrent ainsi que Jessica ne s'identifie pas seulement à Bryan, mais donne une existence incorporée à l'enfant dans le présent de l'entretien.

### *Un métier assez « théâtral »*

Lors du bilan de la formation, environ un mois plus tard, les participantes reviennent sur les différentes analyses et abordent notamment l'aspect non verbal des interactions. Valérie considère qu'il s'agit de traits emblématiques du métier des éducatrices et éducateurs de l'enfance :

*Extrait 5(B) : « faire vivre l'enfant »*

| | | |
|---|---|---|
| 1 | V | mais on est dans un métier assez THEAtral pour illustrer les moments pour faire vivre l'enfant/ euh typiquement là on sent qu'il y a le corps qui s'ani:me/ la voix elle CHANGE pour faire vivre l'enfant pour que tout à coup Bryan il apparaisse comme ça\ (…) voilà c'est c'est non/ dans le sens ça change |
| 2 | N | mais aussi ça change si on est dans un contexte professionnel ou pas |
| 3 | A | oui bah je pense que quelqu'un dans une banque il fera pas comme ça\ |

Valérie généralise les analyses menées et aborde le métier en tant que tel en le désignant de « métier assez THEAtral » (l. 1). Selon elle, cette théâtralité vise à « illustrer les moments », à « faire vivre l'enfant » et à le faire « apparaître », à travers l'animation du corps et les effets de la voix (l. 1). Alice souligne la spécificité de ces pratiques professionnelles, différentes de celles dans une banque (l. 3).



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

Dans l'ensemble de leurs analyses, les participantes font ressortir certaines caractéristiques du déroulement de l'entretien observé. Elles observent l'importance des ressources multimodales, et notamment des gestes et des conduites d'imitation. Elles identifient également les amplifications et les phénomènes d'emphase, ce qu'elles expriment par les termes de « mimer » ou de « gesticuler beaucoup ». Par ailleurs, elles constatent la présence d'un discours « à la place de » l'enfant et identifient le changement pronominal qui s'y inscrit. Le « corps s'anime », la voix change, pour faire apparaître l'enfant comme s'il était présent dans le contexte de l'entretien. L'analyse des participantes montre également la dimension collective de ces conduites interactionnelles, utilisées par la mère et l'éducatrice. Ces différentes ethnométhodes (Garfinkel, 2007) donnent un côté théâtral aux pratiques accomplies.

**Emphase et théâtralité : les spécificités d'un métier de l'humain**

Dans les deux entretiens analysés, les situations évoquées concernent les mouvements du corps de l'enfant ou son vécu émotionnel. Le langage mobilisé par les enfants eux-mêmes dans ces situations est absent (vu que Bryan ne parle pas encore) ou très répétitif (pour exprimer la colère d'Éric). Un discours rapporté relatant uniquement les énoncés verbaux ne suffit pas pour accéder à une impression d'authenticité du récit. Pour « faire vivre » l'enfant, la mobilisation d'une palette de ressources multimodales est nécessaire. Cela ajoute au caractère d'emphase des récits de Jessica et de Valérie et leur donne un aspect « théâtral ».

En posant une question à l'éducatrice, les parents positionnent les professionnelles comme personnes qui disposent de réponses à leurs interrogations concernant leur enfant. Ceci pose un « problème pratique » (Garfinkel, 2007) dans une visée de partenariat avec les parents. Sur le plan interactionnel, une question appelle une réponse ; sur le plan d'un partenariat, une telle réponse risque d'établir une asymétrie concernant les savoirs. En « mimant » les conduites de l'enfant, les deux éducatrices montrent qu'elles élaborent leurs réponses aux questions posées par les parents à travers une connaissance fine de chacun des enfants, une observation attentive de leurs conduites et une prise en compte de leur individualité. De cette manière, elles rendent accessible comment elles construisent leurs réponses. Elles ne se positionnent pas comme des expertes disposant d'un savoir généralisé, mais comme des professionnelles qui construisent leurs points de vue dans l'expérience du travail auprès des enfants à partir des processus d'observation réalisés (Zogmal, 2020). Ceci facilite le partage d'expériences et l'affiliation des parents pour raconter eux-mêmes le vécu de leur enfant à la maison.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

Les phénomènes d'emphase véhiculent également une intensité émotionnelle. Ceci contribue à rendre visible une certaine intensité inhérente aux interactions entre les enfants et les éducatrices. Dans le travail avec de jeunes enfants, l'implication constitue une ressource pour permettre aux enfants de construire des liens d'attachement et un sentiment d'exister (Bowlby, 1969). Faire émerger cette implication lors de récits adressés aux parents montre la réalité des liens d'attachement et d'une posture professionnelle empreinte d'engagement. Les phénomènes d'emphase permettent de rendre visible et de construire des vécus émotionnels partagés, tout en aménageant des prises de distances à certains moments.

Une analyse fine des interactions lors des entretiens de parents peut ainsi constituer une ressource dans les dispositifs de formation initiale et continue. Les phénomènes d'emphase sont observables au cours des interactions. Ils ont été identifiés par la démarche de recherche, mais également par les participantes au dispositif de formation. Par leur récurrence, ils semblent s'insérer dans les pratiques professionnelles d'une façon spécifique. Il est possible de formuler l'hypothèse que l'emphase constitue une ressource interactionnelle emblématique pour les métiers de l'éducation de l'enfance. Dans une démarche de recherche, la validation d'une telle hypothèse nécessiterait des analyses systématiques d'une grande ampleur. Pour les professionnelles, l'analyse des interactions leur permet d'identifier dans le détail certains aspects de leur métier et de mettre leurs analyses en lien avec leurs expériences professionnelles, leurs observations quotidiennes de leurs pratiques et de celles de leurs collègues. Au terme de ce processus réflexif, il est évident pour les éducatrices que leur travail est marqué par des phénomènes d'emphase. Elles peuvent affirmer qu'elles exercent un « métier théâtral » dans un contexte spécifique, celui du travail éducatif auprès de jeunes enfants. À travers une démarche d'analyse des interactions, les points de vue des professionnelles et les démarches de recherche s'enrichissent mutuellement.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

**Références bibliographiques**


Berger, E. et Pekarek Doehler, S. (2015). Direct reported speech in storytellings: Enacting and negotiating epistemic entitlements. *Text & Talk, 35*(6), 789-813.

Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolutions. *Langage et Société, 98,* 17-42.

Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et prévisions, 57*(1), 45-58.

Bouve, C. (2009). Un enjeu de la coéducation : pour une éthique de la rencontre. Dans S. Rayna, C. Bouve et P. Mosset (dir.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (p. 281-292). Toulouse : ERES.

Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte.* Tome 1. Paris : Presses universitaires de France.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by nature and design.* Cambridge : Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making Human Beings Human : Bioecological perspectives on human development.* Thousand Oaks : Sage Publications.

Brougère, G. (Ed.). (2010). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire.* Bruxelles : Peter Lang.

Brougère, G. (2015). Learning by participating : A theoretical configuration applied to French cooperative day care centres. Dans L. Filliettaz et S. Billett (dir.), *Francophone perspectives of learning through work* (p. 71-93). Dordrecht : Springer.

Brougère, G. et Rayna, S. (dir.) (2009). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels.* Paris : INRP.

Chartier, M. et Payet, J. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie, 2*(2), 23-34.

Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. Dans G. Meyer et A. Spack (dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir* (p. 143-164). Toulouse : ERES.




© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

Camus, P., Dethier, A. et Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La revue internationale de l'éducation familiale, 32,* 17-33.

Catarsi, E. et Sharmahd, N. (2012). Quelques pas vers l'accueil des familles. L'entretien avec les parents à la crèche. *La revue internationale de l'éducation familiale, 32,* 57-77.

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. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale.* Québec : Editions Nota bene.

Filliettaz, L. et Zogmal, M. (Dir.) (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif.* Toulouse : Editions Octarès.

Garcia, S., Wolter, L. et Filliettaz, L. (2022). Travailler « sur le pas de la porte » : Le cas des interactions avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance. *Revue d'Anthropologie de la Connaissance, 16*(1), 27.

Garcia, S. et Filliettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducateurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis, 9*(2), 123-138.

Garfinkel, A. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Goodwin, M. H., Cekaite, A. et Goodwin, C. (2012). Emotion as stance. *Emotion in interaction*, 16-41.

Goodwin, M. H. et Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. Dans N. Budwig, I. C. Uzgris et J. V. Wertsch (dir.), *Communication: An arena of development* (p. 33-53). Malden, MA: Blackwell.

Huber, L.K. (2003). Knowing children and building relationship with families : a strategy for improving conferences. *Early Childhood Education Journal, 1,* 75-77.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. et Tsatsarelis (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom.* Londres : Continuum.

Langbach, V. (2014). *Analyse et mesure des insécurités langagières chez des adultes en situation d'insertion.* Thèse de doctorat. Nancy : Université de Lorraine.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

Nguyen, A. (2021). *La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité.* Thèse de doctorat. Genève : Université de Genève.

Mayen, P. et Specogna, A. (2005). Conseiller, une activité et un jeu de langage professionnel. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 99-113). Louvain-la-Neuve : Peeters

Mondada, L. (2006). L'ordre social comme un accomplissement pratique des membres dans le temps. *Médias et Culture, 2*, 85-119.

Payet, J. et Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés, 2*(2), 55-70.

Pegoraro, E. et Milani, P. (2012). Vidéo-Recherche, analyse réflexive et reconstruction des pratiques d'accueil dans une crèche italienne. *La revue internationale de l'éducation familiale, 32,* 35-55.

Pegoraro, E., Milani, P. et Ius, M. (2010). Il primo colloquio genitori-insegnanti [Le premier entretien avec les parents]. *Bambini, 2,* 63-66.

Pirard, F. (2011). Développer des relations triangulaires enfants, professionnels, familles dans les services d'accueil : quel accompagnement. Dans E. Catarsi et J.P. Pourtois (dir.), *Éducation familiale et services pour l'enfance* (p. 101-104). Florence : Presses universitaires de Florence.

Rayna, S., Rubio, M.N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Erès.

Rémery, V. (2016). Appréhender le développement d'un discours d'expérience sur le travail en accompagnement VAE : vers une analyse des mouvements dialogiques, relationnels, contextuels et interprétatifs. *Revue Phronesis 3/5*, (3-4), 100-112.

Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. Dans R. Bauman et J. F. Sherzer (dir.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (p. 337-353). Cambridge : Cambridge University Press.

Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1978). A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation. Dans J. Schenkein (dir.), *Studies in the organization of conversational interaction* (p. 7-55). New York : Academic Press.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

Selting, M. (2010). Affectivity in Conversational Storytelling : an Analysis of Displays of Anger or Indignation in Complaint Stories. *Pragmatics, 20*/2, 229-277.

Steensig, J. et Drew, P. (2008). Introduction: Questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. *Discourse studies, 10*/1, 5-15.

Traverso, V. (2000). Les émotions dans la confidence. Dans C. Plantin, M. Doury et V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (p. 205-221). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Ticca, A., Lambert, P. et Traverso, V. (2020). Le récit de la migration en santé avec des personnes demandeuses d'asile en France. Réflexions sur la formation des soignants et des interprètes. *Revue Phronesis, IX/2,* 88-103.

Ulmann, A.-L., Betton, E. et Jobert, G. (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance.* Paris : CNAF.

Zogmal, M. (2020). *Savoir voir et faire voir : Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance.* Berne : Peter Lang.

Zogmal, M. et 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.



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)

**Annexes : Conventions de transcription**

| | |
|---|---|
| / | Intonation montante |
| \ | Intonation descendante |
| ° | Diminution du volume de la voix |
| + | Augmentation du volume de la voix |
| * | Prosodie d'un discours rapporté d'un enfant |
| % | Prosodie d'un discours rapporté adressé à un enfant |
| ACCent | Accentuation |
| (incertain) | Segments dont la transcription est incertaine |
| XX | Segments intranscriptibles |
| : | Allongements syllabiques |
| - | Troncations |
| . .. ... | Pauses de durée variable |
| souligné | Chevauchements dans les prises de parole |
| ((commentaire)) | Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales |
| A, D, J, N, V | Educatrices |
| ME, PE | Mère d'Eric, Père d'Eric |
| MB | Mère de Bryan |
| C | Chercheuse |



© L'Harmattan | Téléchargé le 08/04/2024 sur www.cairn.info via Université de Genève (IP: 129.194.156.106)