UNIVERSITÉ DE GENÈVE

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

Master 2024

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Le sentiment d'efficacité personnelle au prisme de l'analyse interactionnelle : étude d'une formation continue d'éducatrices de la petite enfance comme expérience développementale

Preti, Carline

How to cite

PRETI, Carline. Le sentiment d'efficacité personnelle au prisme de l'analyse interactionnelle : étude d'une formation continue d'éducatrices de la petite enfance comme expérience développementale. Master, 2024.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:181726

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le sentiment d'efficacité personnelle au prisme de l'analyse interactionnelle : étude d'une formation continue d'éducatrices de la petite enfance comme expérience développementale

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION FORMATION DES ADULTES (MAFA)

PAR

Carline Preti

DIRECTION DU MEMOIRE

Laurent Filliettaz

JURY

Marianne Zogmal

Cecilia Mornata

GENEVE AOUT 2024

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Résumé

Ce travail a pour objet l'accomplissement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) au sein d'une formation continue à, et par l'analyse collective des interactions. Le SEP influence notamment la persévérance, l'engagement et l'épanouissement professionnel, permettant de renforcer également la capacité d'adaptation et d'apprentissage d'une personne. L'étude de ce dernier trouve son intérêt pour répondre au défi d'un monde du travail en constante évolution.

L'évaluation du SEP étant fondamentalement personnelle, nous nous demandons comment le SEP peut être analysé par autrui au travers de ses quatre sources (expérience vicariante, persuasion, états émotionnel et physiologique, réalisation de performance). Nous utilisons pour ce faire la méthodologie de l'analyse interactionnelle avec un point de vue analytique endogène. Nous abordons ensuite l'évolution du SEP grâce à la trajectoire d'une participante et le rôle du collectif dans cette dernière. Les données audio-visuelles sont issues d'une formation continue donnée auprès de cinq éducatrices de la petite enfance.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Déclaration sur l'honneur

et auto-déclaration d'usage de l'intelligence artificielle (IA)

Nous déclarons que les conditions de réalisation de ce travail d'intégration de fin d'études respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Nous sommes bien les auteur·es de ce texte et attestons que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de notre réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Au cours de la préparation de ce travail, nous avons utilisé ChatGPT 3.5 dans le but de trouver des définitions ou des synonymes. Après avoir utilisé cet outil ou service, nous avons révisé et édité le contenu selon les besoins et assumons l'entière responsabilité du contenu de la publication.

Genève, le 10 aout 2024,

Preti Carline

Remerciements

Ce travail de mémoire a vu le jour grâce à de nombreuses personnes que je souhaite remercier pour leur présence et leur investissement à mes côtés.

En premier lieu, je tiens à exprimer ma gratitude à mon directeur de mémoire, Laurent Fillettaz, qui m'a offert l'opportunité de découvrir le travail d'une équipe de recherche. Ses enseignements ont d'abord inspiré l'idée de mon travail, puis son accompagnement et ses précieux conseils m'ont rassurée et guidée vers l'aboutissement de ce mémoire.

Je remercie bien entendu l'équipe *Interaction et Formation* : les trois chercheuses pour leur travail exceptionnel, mais aussi Marianne, Cecilia, Anna Claudia, Ayla, Léa, Julie, Claudio, et tant d'autres personnes encore qui ont participé à nos rencontres, dont les commentaires et réflexions ont donné du relief à mes écrits.

Un grand merci également à mes collègues de mémoire, qui n'ont jamais tari d'encouragements et ont mis en place des groupes de soutien mutuel pour que chacun·e, dans notre labeur, ne se sente jamais seul·e.

À vous, lectrices et lecteurs, je vous remercie de faire exister mon travail au-delà de mon ordinateur, et de porter l'espoir d'un monde où le collectif et l'individu ne font que s'enrichir mutuellement.

Enfin, je tiens à remercier de tout cœur mes proches pour leur confiance sans faille en mon parcours, particulièrement Aline et Emilien pour leurs soigneuses relectures, et Kobe, ma chienne, pour sa présence constante, qui parfois apaise et souvent me rappelle l'importance de sortir prendre l'air.

Table des matières

1. Introduction 7

2. Cadre théorique 11

2.1. Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) 11

2.1.1. Les expériences vicariantes 12

2.1.2. Les états physiologiques et émotionnels 12

2.1.3. Les réalisations de performance 13

2.1.4. La persuasion 14

2.1.5. Interprétation des quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle 15

2.2. L'analyse interactionnelle 17

2.2.1. L'interaction 17

2.2.2. Approche multimodale de l'interaction 19

2.2.3. L'analyse interactionnelle comme méthode de recherche 20

2.2.4. L'analyse collective des interactions, dite « data session », comme méthode de formation 22

3. Problématisation 25

3.1.1. Le SEP en contexte dans l'interaction 25

3.1.2. L'analyse collective des interactions et développement du SEP 26

3.1.3. L'analyse interactionnelle comme cadre d'observation du SEP 26

3.2. Questions de recherche 27

4. Méthode 28

4.1. Dispositif et récolte de données 28

4.2. Présentation et traitement des données analysées 30

5. Résultats et analyse 35

5.1. Identifier l'expérience vicariante 35

5.2. Identifier les états physiologiques et émotionnels 42

5.3. Identifier la réalisation de performance 47

5.4. Identifier la persuasion 52

5.5. Synthèse intermédiaire des résultats 59

5.6. Etude de la trajectoire du sentiment d'efficacité personnelle de Pr304 61
5.6.1. Avant la data session 4 62
5.6.2. Data session 4 65
5.6.3. Après la data session 4 73
6. Synthèse des résultats et discussion 78
7. Conclusion 81
8. Références bibliographiques 83
8.1. Liste de références 83
8.2. Bibliographie 85
9. Annexes 87
Annexe I : Intégrale des 12 extraits analysés 87
Annexe II : Intégrale des 29 extraits catégorisés 96

1. Introduction

Ce travail s'inscrit dans un processus de transformation personnelle, parfois apparenté à une reconversion, au croisement d'une recherche de compréhension et d'une volonté d'application. S'il se situe à la fin du Master en formation des adultes, il est pourtant porteur de réflexions de longue date dont l'intérêt principal porte sur le sentiment d'efficacité personnelle.

Bien que l'obligation (organisationnelle, entrepreneuriale, financière…) soit un levier amenant à entrer en formation à l'âge adulte, l'actualité prône la notion d'apprentissage tout au long de la vie pour des questions à la fois d'épanouissement personnel et de valorisation du monde du travail. Naturellement, dans le domaine de la formation des adultes, les principes d'ingénierie de formation se nourrissent de la motivation des individus pour favoriser l'engagement dans la formation mais également favoriser l'application des acquis dans l'activité. Les termes de transformation interne, personnelle, professionnelle, … trouvent leur place dans la vision d'un monde où le travail n'est plus une activité figée mais en constante évolution.

La formation continue devient un levier central de cette perspective d'innovation et d'adaptation. L'employabilité, dans une démarche d'efficience, s'intéresse donc de plus en plus à la capacité des individus à acquérir des compétences et, surtout, à se sentir capable d'apprendre. Il est possible de discuter les objectifs de cet intérêt : appartiennent-ils au domaine de la production (de biens, de services) ou celui de la qualité et des conditions de travail ? En effet, une collection de compétences peut profiter à la production sans amener à l'épanouissement personnel et professionnel d'un individu. La notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) vient alors répondre à la fois au besoin d'épanouissement et aux intérêts du marché du travail. Cette notion est portée par la théorie sociocognitive de Bandura (1977) et énonce que lorsqu'une personne croit en sa capacité à accomplir des tâches et à atteindre des objectifs professionnels, elle est davantage susceptible de persévérer face aux défis et de prendre des initiatives pour faire progresser son activité ou sa carrière. Le SEP renforce la motivation intrinsèque et l'engagement, qu'il soit formatif ou professionnel, ce qui peut mener à une plus grande satisfaction et à une meilleure performance. En outre, cela peut influencer la manière dont une personne appréhende ses émotions et se positionne dans un monde du travail dynamique.

C'est pourquoi, plutôt que développer un catalogue de compétences génériques, le SEP devrait, selon nous, être au centre des préoccupations des formateur·ices d'adultes. En outre, l'individu est rarement seul dans une activité et même lorsqu'il s'agit de métiers 'autonomes' (par exemple dans l'artisanat), la rencontre avec un·e client·e est inévitable. Le développement professionnel n'est donc jamais dépendant d'une seule personne. Selon Guérin (2022), l'activité collective émerge « du couplage entre deux sujets : le comportement de chacun étant lié au comportement de l'autre et produit un résultat qui est plus que la somme de leur activité réalisée (et observée) de manière dissociée » (p.521). Sous cette approche, le développement professionnel est renforcé, décuplé, grâce à la rencontre et à l'interaction. Ces dernières n'omettent pas la dimension de sentiments d'efficacité personnelle propre à chacun·e, mais proposent une possibilité de transformation à la fois personnelle et collective de ces derniers dans les interactions.

Ce travail voudra donc présenter un lien entre le SEP et l'analyse collective des interactions. Plus précisément, il cherchera à mettre en évidence un outil démonstratif du sentiment d'efficacité personnelle, amenant les formateur·ices d'adultes à réfléchir en quoi la participation à une formation continue à l'analyse collective des interactions participe au développement professionnel de l'individu et du groupe.

Il s'agit d'un défi au titre où le SEP est habituellement analysé à l'aide de questionnaires d'auto-administrés, soulignant le caractère fondamentalement personnel de ce concept. En effet, le SEP décrit une croyance se nourrissant de quatre sources issues d'expériences et d'interprétations personnelles. Il s'agit de :

1) *l'expérience vicariante,* par la manière dont une personne interprète les actions d'autrui, leurs conséquences et juge pertinent de se les approprier ;
2) *la persuasion,* dont le commentaire influenceur doit également être jugé comme valide par la personne réceptrice et peut prendre la forme de soutien, d'encouragement ou, au contraire, de dépréciation ;
3) *les états émotionnel et physiologique,* qui portent à la fois sur l'anticipation d'une activité mais la traversent également jusqu'à son résultat, et développent ainsi la disposition d'une personne à l'accomplir ou non ;
4) *la réalisation de performance,* dont l'appréciation personnelle est la source la plus influente du SEP.

Ces sources se présentent à la fois comme annonciatrices des dispositions personnelles à mener une activité et résultantes de cette dernière, c'est pourquoi le SEP peut être représenté comme un cycle dynamique. Le SEP s'accomplit dans un rapport à soi et à autrui, discutant la fiabilité attribuée aux différentes évaluations perçues et aux personnes qui les émettent.

Dans la formation d'adulte, il semble toutefois important de pouvoir reconnaitre et appréhender le SEP afin de créer et animer des formations les plus adéquates possibles. Nous avons donc choisi d'utiliser le cadre méthodologique de l'analyse interactionnelle comme un outil permettant de rendre visible le SEP car cette méthode se réfère aux rencontres sociales et à leur complexité. Elle s'inscrit dans une dimension praxéologique (qui s'attache à la pratique, l'activité) et permet d'identifier des interprétations sur la base de faits observables en vidéos et sur la transcription de ces dernières.

Plusieurs axes communs apparaissent entre le SEP et l'analyse interactionnelle. Par exemple, la notion de rôle social perçu et/ou endossé dans une activité et un espace partagé. Selon les principes d'analyse interactionnelle, les interactant·es endossent des rôles de manière coordonnée dans un objectif commun d'intelligibilité. Les états émotionnels ont également des intentions de communication, d'affiliation sociales et rendent visibles les rôles et positionnements des personnes (Filliettaz et al., 2021; Nguyen, 2020). En outre, l'analyse collective des interactions est un terrain de recherche qui semble particulièrement approprié car il convoque et concrétise tant le rapport à soi que les dynamiques sociales du SEP.

L'analyse collective des interactions, ou data session, constitue ici le centre de nos données de recherche. Elle est utilisée comme méthode et aboutissement d'une formation continue de cinq

éducatrices de la petite enfance. Ces dernières sont accompagnées par des chercheuses-formatrices afin d'acquérir d'abord une compréhension de l'analyse interactionnelle puis une autonomie dans l'exercice de l'analyse collective des interactions. Au cours de cette formation, les participantes sont confrontées à leur propre image (à travers une vidéo qu'elles ont elles-mêmes filmée) et à celles des autres participantes. La formation se présente sous forme d'étapes (séance de préparation, se filmer, produire une transcription, produire une analyse,…) et les participantes endossent différents rôles, de celui d'apprenante à celui d'experte de leur pratique, en passant par celui d'animatrice-chercheuse. Le schéma ci-dessous représente la configuration d'une session de formation à et par l'analyse collective des interactions.

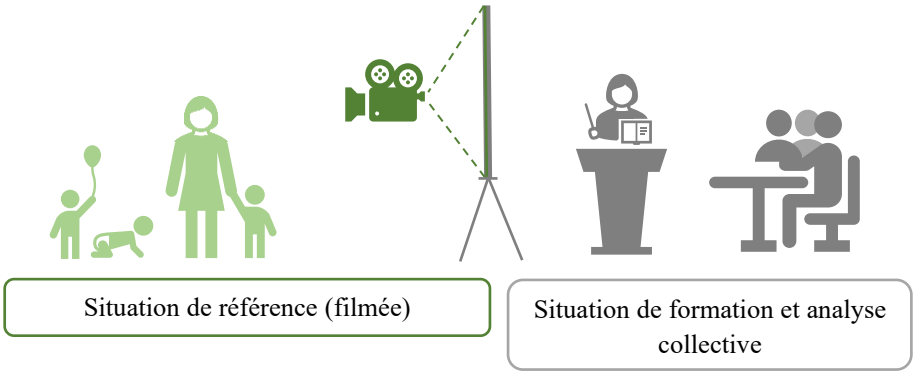

Figure 1 : Schéma d'une session de formation à et par l'analyse collective des interactions

Ce schéma met en évidence que l'animatrice de la situation de formation et analyse collective participe pleinement à la situation de référence dont les interactions sont un, si ce n'est le, sujet d'analyse. De ce fait, la démarche d'analyse collective permet de se familiariser avec les différentes caractéristiques de sa propre activité de travail et de celle de ses collègues. L'alternance des rôles endossés provoque des situations propices à l'émergence des quatre sources du SEP avec des moments d'observation, de réflexion, de partage, etc. et de co-construction de connaissances sur les interactions professionnelles.

Afin de rendre visible l'accomplissement du SEP dans la formation continue à l'analyse collective des interactions, l'analyse interactionnelle elle-même est une méthodologie pertinente. Elle permet d'explorer de manière empirique les interactions ayant cours dans la situation de formation et analyse collective. Leurs liens au SEP sont établis en fonction des interprétations des participantes rendues visibles par leurs réactions publiques. Les analyses interactionnelles présentées dans ce travail portent donc sur des situations de formation et analyse collective utilisées en formation continue, telles que représentées sur le schéma ci-dessous.

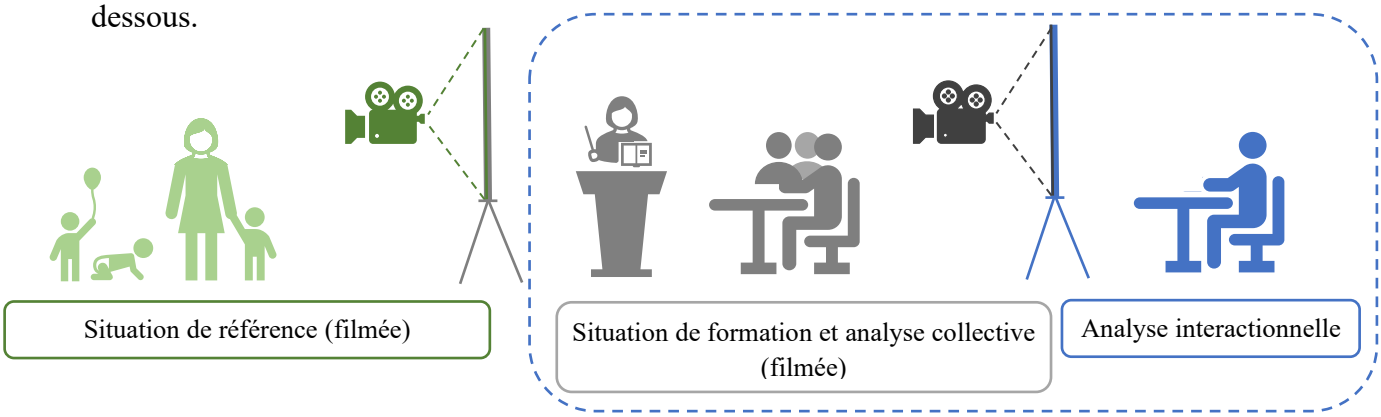

Figure 2 : Schéma du dispositif de recherche

Ce sont les ressources interactionnelles des participantes dans la situation de formation et d'analyse collective qui intéressent l'analyse interactionnelle. Ces ressources et leur mobilisation, ayant pour sujet la situation de référence ou non, mettent en évidence les différentes sources du SEP et son développement potentiel.

Cette démarche permet également d'en apprendre plus sur les conséquences d'une formation continue à et part l'analyse collective des interactions. Elle se veut enrichir le portfolio des formateur·ices d'adultes à la fois sur une telle méthode de formation et sur le SEP. La reconnaissance de ses conditions de développement étant un levier d'amélioration de la formation d'adultes.

La structure de ce travail se présente en trois parties distinctes : théorique, analytique et conclusive. La partie théorique développera les cadres du SEP, de l'analyse interactionnelle et la problématique structurant nos réflexions.

La partie analytique est scindée en deux par une synthèse intermédiaire car elle abordera en premier les modes interactionnels propres à chaque source du SEP : il s'agit là d'élaborer une grille de lecture de l'approche interactionnelle appliquée au SEP. Elle abordera ensuite la trajectoire dynamique du SEP d'une participante spécifique au travers des 5 sessions d'analyse collective de la formation suivie.

Enfin, la partie conclusive synthétisera les résultats et leur discussion permettra de répondre à nos questions de recherche. Des suites à ce travail de mémoire et ses limites seront également exprimées dans cette partie.

2. Cadre théorique

2.1. Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le sentiment d'efficacité personnelle est défini par Vanlede et al. (2006) comme « la perception qu'a la personne de ses capacités à mettre en œuvre les activités nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée ». Schwarzer & Jerusalem (2002) précisent cependant que cela s'applique « à de nouvelles situations exigeantes ou difficiles (…). Il ne s'agit pas de tâches résolues par une simple routine, mais plutôt celles dont la difficulté nécessite des processus d'action impliquant de l'effort et de la persévérance » (p.35). La différence entre ces deux définitions est en fait le degré de spécificité attribué au SEP car il peut s'appliquer de manière générale à tous les domaines de la vie (surmonter des difficultés) ou être spécifique et situé (gérer une urgence, réussir un examen). Ce concept est élaboré par Bandura (1997, cité par Vanlede et al., 2006) sous le nom d'auto-efficacité et compte parmi quatre théories que « les sujets construisent pour expliquer le fonctionnement du monde et de leurs actes » (modèles de causalité personnelle). Sous l'angle de la psychologie, Bandura (1977) indique que « les conséquences influent sur le comportement par l'intermédiaire de la pensée, [et donc que] les croyances sur les programmes de renforcement peuvent exercer une plus grande influence sur le comportement que le renforcement lui-même » (p.192). Une action n'est donc pas uniquement dépendante de l'attente de résultats, des conséquences, (si je réussis l'examen, j'éprouverai de la satisfaction) mais également de l'attente de performance (je suis capable de réussir l'examen). Ainsi « à travers la représentation cognitive des résultats futurs, les individus peuvent générer des motivateurs actuels du comportement » (Bandura, 1977, p.193). De cette manière, le SEP permet de prédire le comportement des personnes non pas sur la base de leurs résultats, mais sur celle de leurs croyances.

Bandura (1977) estime que le sentiment d'efficacité est également capable d'influencer la performance d'une personne car celui-ci agit sur les choix des activités dans une perspective d'adaptation aux perceptions de ses propres compétences. De plus, une fois les activités initiées, il agit sur la quantité d'effort et la persistance de ces derniers face à des situations menaçant l'intégrité (générant stress, peur, colère…). Selon la théorie de Deci et Ryan (1993, cité par Vanlede et al., 2006), ce sentiment permettrait aux individus d'être plus enclins à agir mais surtout à s'engager dans une activité qu'iels s'approprient. Schwarzer et Jerusalem (2002) s'accordent sur cette notion avec l'exemple d'élèves considérés comme « optimistes » se fixant des objectifs plus ambitieux que les autres. Leur SEP leur permet de fournir des efforts et de la persévérance supplémentaires qui à la fois augmentent leur motivation, traduisent les intentions en actions concrètes et maintiennent les apprentissages. En contrepartie, les effets cumulatifs des efforts d'une personne s'ajoutent à ses expériences antérieures et influencent ses attentes de performance des situations futures. En 1977, Bandura décrit quatre sources de cette perception : les expériences vicariantes, les états physiologiques et émotionnels, les réalisations de performance et la persuasion.

2.1.1. Les expériences vicariantes

L'apprentissage vicariant est une notion issue de la théorie de l'apprentissage social par Bandura. Cité par Carré (2004, p.23), il décrit cette théorie comme une « [tentative d'expliquer] le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux ». Les expériences vicariantes en sont une pierre angulaire. La personne apprenante se voit mise en interaction avec un·e modèle à observer : l'observation active de la personne supplante l'interaction, qui existe néanmoins à travers ses perceptions du·de la modèle. Le·la modèle doit correspondre à des critères valorisés par la personne apprenante (même genre, âge ou statut social attirant, …), prendre place dans l'environnement et réaliser une tâche. L'attention de la personne apprenante envers l'activité de son·sa modèle provoque des processus cognitifs de mémorisation. Par l'observation, la personne va symboliquement se représenter les « règles sous-jacentes » (Carré, 2004, p.25) de la tâche et construire des modalités de comportements pour pouvoir reproduire la tâche. Bien que basées sur un·e modèle, ces modalités sont propres à la personne apprenante et génèrent chez iel de nouvelles compétences qui peuvent également lui permettre de dépasser la simple observation-reproduction en créant de nouveaux modes d'action. La personne apprenante ne fait donc pas que supplanter son modèle : iel apprend et crée, impliquant qu'iel porte une valeur à la tâche et une confiance en ses capacités.

Selon Bandura (1977), « voir d'autres personnes effectuer des activités menaçantes sans conséquences néfastes peut susciter des attentes chez les observateurs selon lesquelles eux aussi s'amélioreront s'ils intensifient et persistent dans leurs efforts » (p.197). Les expériences vicariantes entrainent néanmoins une comparaison sociale sur un schéma de représentations positives soit d'un·e modèle aux caractéristiques semblables à la personne, soit d'un ensemble de modèles aux caractéristiques diverses entre elles. Il s'agit là de pouvoir construire une base raisonnable de représentations auxquelles l'observateur·ice peut s'identifier et s'attribuer les effets escomptés si iel rencontre une même situation. En outre, Schwarzer et Jerusalem (2002) ajoutent que les modèles les plus efficaces sont celleux ayant vécu une expérience semblable récemment et qui communiquent de manière explicite leurs difficultés et leurs stratégies d'auto-régulation. Cela met en avant la nécessité de percevoir ses propres ressources et introduit « des conversations internes constructives » (p.44).

2.1.2. Les états physiologiques et émotionnels

Les états sont aussi caractérisés par un processus d'« activation » par Bandura (1977), il s'agit selon lui d'une « autre source constituante d'informations qui peut influencer l'auto-efficacité perçue dans la gestion de situations menaçantes » (p. 198). L'émergence d'émotions face à une situation entraine une interprétation de ces dernières vis-à-vis de la compétence personnelle (ressentir du stress lors d'une présentation orale peut montrer que la personne ne reconnait pas sa compétence en matière de diction publique). Il ne suffit alors plus de vivre telle situation mais seulement d'y penser pour ressentir de l'anxiété d'incompétence anticipée, dépassant parfois « la peur éprouvée pendant la situation menaçante réelle » (p. 199). Bandura (1977) ajoute que « l'évitement d'activités stressantes entrave le développement de compétences de gestion, et le manque de compétence qui en résulte fournit une base réaliste à la peur » (p.199).

Les états physiologiques sont abordés par Bandura (1977) comme étant des indicateurs sur lesquels les individus s'appuient pour évaluer leur vulnérabilité émotionnelle. Par exemple, une personne ayant faim sera plus prompte à activer une émotion négative face à une situation contrariante (le fameux « j'ai faim, donc je suis plus facilement irritable »). L'activation physiologique se rapporte plus généralement aux réactions du système nerveux autonome (Van Rillaer, 2019) qui, dans une situation exigeante, déclenche des réactions hormonales et physiques qui intensifient les affects. Van Rillaer (2019) vient préciser que « l'intensité des affects est déterminée à la fois par des cognitions et par le degré d'activation physiologique » (p.135). Il soulève qu'une réaction émotionnelle a souvent tendance à être attribuée à un seul déterminant alors qu'il existe aussi des facteurs externes tels que des micros-stresseurs (intensité ou répétition de bruits, attentes imposées, désaccords,…). Schwarzer et Jerusalem (2002) préviennent qu'une activation physiologique « à long terme nuit à la résistance physique et mentale » (p.29) et qu'« il est donc important d'acquérir des compétences pour gérer les situations difficiles sur le plan cognitif » (p.45).

De la même manière que l'auto-activation anticipée peut entrainer un cercle vicieux auto-réalisateur, limiter les états physiologiques et émotionnels négatifs par un accompagnement adapté pourrait induire un cercle vertueux de développement et renforcement du SEP. Bandura (1977) estime que l'activation anxieuse est diminuée par la modélisation, soit l'expérience vicariante, et éliminée par la maîtrise expérimentée , soit les réalisations de performances.

2.1.3. Les réalisations de performance

Cette dimension prend en compte les expériences antérieures d'une personne, les circonstances de ces dernières et les conclusions tirées expliquant les échecs et les réussites. Elle est liée aux auto-évaluations des risques et bénéfices : « les succès élèvent les attentes de maîtrise ; les échecs répétés les abaissent » (Bandura, 1977, p.195).

Il semble intéressant d'ajouter que l'impact des échecs et des succès est également modulé par la quantité de ces derniers, celui des échecs étant minimisé si les succès sont majoritaires, et par les efforts fournis. En effet, un succès obtenu par un effort soutenu renforce l'auto-motivation à venir alors qu'un échec survenu à la suite d'un faible effort ne l'amoindrira pas forcément. Par ailleurs, Bandura (1977) ajoute qu'un échec surmonté ultérieurement grâce à un certain effort peut renforcer la persévérance car l'expérience ainsi acquise montre que même les obstacles peuvent être maîtrisés.

Les réalisations de performance sont influentes non pas uniquement selon leur résultat, mais aussi selon la manière dont la personne interprète ce dernier. Si un échec survient mais qu'il est interprété de manière spécifique (« dans une telle situation », « avec tels outils »), le SEP n'est généralement pas modifié (Vanlede et al., 2006) et entraine un apprentissage. De cette manière, un SEP « a tendance à se généraliser à d'autres situations dans lesquelles la performance était auto-affaiblie par des préoccupations d'incapacités personnelles » (Bandura, 1977, p.195).

La généralisation est d'autant plus prévisible que les activités présentent des similarités. Toutefois, la généralisation entraine également un accroissement des efforts d'adaptation dans des situations parfois bien différentes (Bandura, 1977). De ce fait, l'importance des

accomplissements autorégulés est soulignée pour que les bénéfices de ces expériences soient véritablement auto-attribués (Schwarzer & Jerusalem, 2002). L'expérience auto-dirigée, ou active, dont les difficultés et les obstacles sont maîtrisés devient ainsi une réalisation, dans le sens de *faire* et *prendre conscience* de sa propre performance. Le *faire* permet de *prendre conscience* et la *prise de conscience* entraine le *faire*. C'est pourquoi Vanlede, Philippot et Galand (2006) estiment que les réalisations de performance sont à la fois les effets et la source la plus influente du SEP. Bandura (1997) confirme cette notion en précisant que c'est « parce que ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir » (p.125).

2.1.4. La persuasion

La persuasion comprend ce qui est adressé à la personne comme soutien, encouragement mais aussi attentes et critiques (Vanlede et al., 2006). Accessible et visible, la persuasion a pourtant un effet moindre selon Bandura (1977) car les attentes d'efficacité induites de cette manière ne résultent pas d'accomplissements propres et « ne fournissent pas de base expérientielle authentique » (p. 198). Elle permet néanmoins d'introduire des mesures correctives et de créer un sentiment d'auto-efficacité ponctuel (« tu peux y arriver, fais ceci et c'est gagné ! »). La persuasion voit ses effets amoindris voire controversés lorsque la crédibilité des influenceur·euses est mise à défaut ou que les conditions facilitatrices d'une performance efficace ne sont pas réunies (Bandura, 1977 ; 1997). Par exemple, encourager une personne qui a le vertige à traverser un pont de corde depuis l'autre côté de ce dernier, sans l'accompagner ni lui apporter un soutien physique, minera la perception de l'auto-efficacité de cette dernière et discréditera ses influenceur·euses en cas d'échec (Bandura, 1977).

La forme des feedbacks, plus que leur teneur, parait particulièrement importante pour Vanlede et al. (2006) lorsqu'ils tendent à formaliser une compétence. Par exemple, lorsqu'il y a référence à une norme, la comparaison sociale tend à diminuer la performance future individuelle en cas de retour négatif. Elle aura le même effet si les tentatives de persuasion sont perçues avec méfiance (Schwarzer & Jerusalem, 2002, p.44). En outre, chaque individu estime naturellement mieux connaitre ses propres capacités qu'une personne extérieure et développe une résistance à la persuasion sociale si elle est perçue avec méfiance et répétée. Bandura (1997) souligne que « l'impact des opinions persuasives sur les croyances d'efficacité dépend de la confiance que le destinataire a de la personne qui les exprime. La confiance est médiatisée par la crédibilité perçue et par l'expertise de l'individu cherchant à persuader le sujet. » (p.161).

Lorsqu'une persuasion a lieu en présence de plusieurs personnes, il parait donc particulièrement important de faire ressortir les pistes d'améliorations en diminuant la comparaison aux autres ou à la norme : « la meilleure manière de soutenir le sentiment d'efficacité des apprenants, et par conséquent leur apprentissage, serait donc de les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir » (Bandura 1997, cité par Vanlede et al., 2006, p.104).

2.1.5. Interprétation des quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle

Les quatre sources précitées mises en évidence par Bandura permettent d'obtenir des informations sur le SEP et son développement. Les impacts de ces informations ne sont néanmoins pas complètement perceptibles par des observateur·ices car ils dépendent de l'évaluation cognitive qui en est faite par la personne elle-même (Bandura, 1977). Un processus de discrimination permet à une personne avec un faible sentiment d'auto-efficacité d'atténuer la valeur corrective d'une information tirée d'une performance pourtant réussie. Par exemple, attribuer une réussite à des conditions extérieures : « c'est grâce à toi que j'ai pu traverser ce pont », induit qu'une fois la sécurité de l'accompagnement disparue, la personne anticipe une incompétence à réaliser avec succès cette expérience. Selon Bandura (1977), « parce que de telles discriminations, même si elles sont objectivement erronées, entravent le changement dans l'auto-efficacité, les observateurs hésiteront à tenter des activités redoutées et seront facilement dissuadés par une expérience négative » (p. 201). A travers ce processus d'attribution de la responsabilité des résultats d'un évènement, Schwarzer et Jerusalem (2002) vont alors caractériser les facteurs de cause énoncés afin de déterminer si l'attribution permettra de renforcer ou de péjorer le SEP et sur quelle durée. Ils entendent par « "interne" et "externe" la cause venant de la personne ou des circonstances extérieures, et par "stable" et "variable" la durée temporelle du facteur sous-jacent. Enfin, [ils distinguent] également entre "global" et "spécifique", ce qui concerne le degré de généralité du facteur de cause présumé » (p.31).

La notion d'autodétermination dans les activités est donc importante dans le développement du SEP pour que les accomplissements soient attribués à une aptitude propre, interne, et non à une condition extérieure. Reprenant également la dimension des efforts et de la persistance dans l'activité, Bandura (1977) souligne qu'un « succès avec un effort minimal favorise les attributions d'aptitude » tandis que « des succès analogues obtenus avec un effort important connotent une aptitude moindre et sont donc susceptibles d'avoir un effet plus faible sur l'auto-efficacité perçue » (p. 201). Dans une optique de développement et de renforcement du SEP, il est donc pertinent d'identifier et d'expliciter quels facteurs de causes gagnent à être stables ou variables, globaux ou spécifiques. En effet, un facteur de type « manque d'effort » perçu comme variable et spécifique ne prédit pas une péjoration du SEP bien qu'il soit interne.

Les opportunités d'accomplissements autodéterminés permettent le développement, le renforcement et la généralisation du SEP. Pour ces deux derniers points, il semble cependant important d'ajouter que les opportunités doivent être répétées afin de faire perdurer le SEP. En effet, une personne ayant accompli une activité, retentant l'expérience longtemps après et faisant face à un échec aura plus tendance à désavouer ses compétences qu'une personne régulièrement dans cette situation vivant à la fois des échecs et des réussites. Dans le second cas, les échecs auront tendance à être attribués à des facteurs situationnels plutôt qu'à des lacunes personnelles (Bandura, 1977 ; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Bandura (1977) soutient qu'« une fois établie, une auto-efficacité renforcée a tendance à se généraliser à d'autres situations dans lesquelles la performance était entravée par une préoccupation pour les lacunes personnelles » (p. 195).

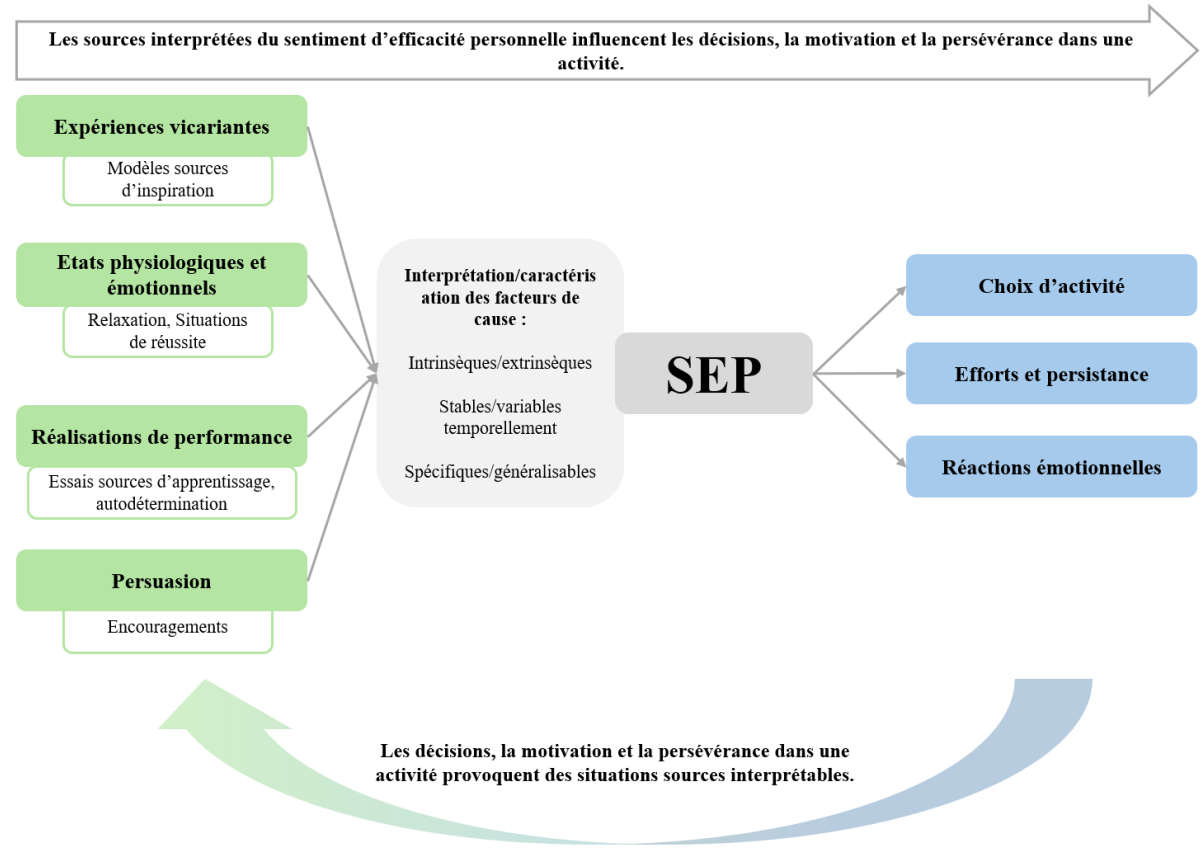

Figure 3 : Schéma du lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et ses sources

Le SEP étant basé sur l'évaluation cognitive de soi, son approche dans le champ de la formation des adultes est limitée par son caractère quelque peu imperceptible. Il influence néanmoins des comportements et il semble intéressant de pouvoir le prendre en considération dans l'élaboration et l'animation de formations. Cette démarche passe par la reconnaissance du SEP et sa mise en évidence dans un espace social, où il prend naissance. C'est pourquoi le chapitre suivant présentera une méthode d'analyse centrée sur les processus visibles d'intelligibilité des interactions.

2.2. L'analyse interactionnelle

Bien que le SEP soit fondé sur des croyances personnelles, la théorie socio-cognitive dans laquelle il est élaboré a des caractéristiques communes avec le cadre praxéologique de l'analyse interactionnelle. Cette méthode d'analyse s'intéresse aux différentes composantes des interactions, c'est pourquoi nous la détaillerons après avoir présenté ces dernières.

Dans cette partie, nous définirons donc en premier ce à quoi nous faisons référence en parlant d'interaction dont les dimensions sociale et située rejoignent le concept de SEP. Nous expliquerons ensuite ce qu'est l'approche multimodale de l'interaction dont le potentiel révélateur des positionnements personnels, tel que le SEP, enrichira notre démarche d'analyse interactionnelle. Nous parlerons enfin de l'analyse interactionnelle comme méthode de recherche et de l'analyse collective des interactions, ou data session, comme méthode de formation car elle convoque et concrétise tant le rapport à soi que les dynamiques sociales du SEP.

2.2.1. L'interaction

Étudiées par les sciences sociales, la notion d'interaction se rapporte aux comportements adoptés par une personne ou un groupe vis-à-vis d'autrui : deux personnes au minimum sont ainsi impliquées. Goffman (1973) parle alors d'« influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (p.23). Il exclut ainsi des interactions à distance, par exemple téléphoniques ou épistolaires, dont l'influence entre les interactant·es (personnes participantes à l'interaction) est pour nous tout aussi pertinente. Ces influences impliquent la présence de mécanismes de communication et de coordination. En découle la définition de l'interaction verbale, selon Filliettaz (2018), comme étant un « processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace perceptuel partiellement partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe, elle-même indexée à des pratiques sociales historiquement et culturellement constituées » (p.15).

Sa dimension sociale

La dimension sociale de l'interaction ne réside pas uniquement dans la présence de plusieurs interactant·es. Elle implique également leur participation engagée et réciproque dans le processus d'interaction, ce qui le distingue d'une simple communication (envoi et réception de message) et lui donne son caractère praxéologique (Filliettaz, 2018).

Elle se retrouve également dans le concept de compétences interactionnelles, qui constituent des « ressources distribuées entre les participants à l'interaction et sont rendues visibles à travers leurs conditions de mise en œuvre » (Filliettaz et al., 2021, p.18). Elles traduisent des intentions d'actions, permettent d'accéder à des compréhensions entre les participant·es et se développent en fonction de ces dernières. Il existe donc des enjeux partagés de coordination entre les interactant·es dont toutes les contributions sont évaluées par chacun·e et peuvent être remises en question ou négociées (Filliettaz, 2018).

Comme enjeu social partagé nous retrouvons par exemple *les enjeux de faces*, théorisés par Goffman en 1974. Le concept de faces est désigné par « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974, p.9).

Les faces régissent les domaines d'expression implicites de ce que chaque personne met en jeu, symboliquement, lors d'une interaction (Filliettaz, 2018). Les enjeux des *faces positive* portent sur la manière dont les personnes se présentent, souhaitent être perçues et sont perçues, lors d'une confrontation à autrui. Les enjeux des *faces négatives* sont liés à un espace matériel ou symbolique comme territoire « au sein duquel il est socialement admis que les individus détiennent un droit d'autodétermination » (Filliettaz, 2018, p.120). Lorsqu'une personne se trouve dans une situation aversive, menaçante, il est possible qu'elle perde la face et provoque des mécanismes de compensation dans un travail de préservation ou de ménagement (de la personne mais aussi du groupe qui pourrait en subir les répercussions). Les ressources mobilisées, telles que les compétences interactionnelles, donnent alors des indications sur le collectif et les relations sociales entre chaque membre.

Sa dimension ordonnée, temporelle et située

Mondada (2017) énonce que l'interaction relève d'une action conjointe et située pour rendre intelligibles des significations à travers une organisation méthodique. L'interaction, pour sa compréhension, repose ainsi sur des schémas d'action et de communication ajustés à leur contexte et selon un arrangement ordonné et temporel. Ils permettent ainsi aux interactant·es de constituer « le caractère publiquement intelligible de ce qu'ils font » (Mondada, 2017, p.72). Il ne s'agit donc pas d'une simple correspondance émetteur·ice-récepteur·ice mais d'une collaboration complexe dirigée vers la résolution d'un, ou plusieurs, problème pratique (Filliettaz, 2018).

Le plan *ordonné et temporel* s'inscrit dans la progression séquencée d'une interaction. Cette dernière tend à s'ordonner sur la base d'une alternance des tours de parole (verbaux ou non) qui permettent à l'interaction de se dérouler de manière logique. Le plan *situé* se rapporte à l'accomplissement de l'interaction dans un contexte et environnement spécifique (matériel, institutionnel…).

Ces dimensions introduisent la schématisation de l'interaction sous forme d'étapes visibilisant les processus interactionnels. Chaque étape mène à la suivante et peut requestionner l'ordre établi de l'interaction (Filliettaz, 2018).

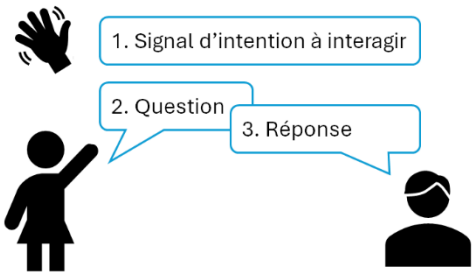

Figure 4 : Schématisation d'une interaction

Un exemple de schéma d'action est celui des *réponses minimales* : sous la forme d'un hochement de tête ou d'un « mhm », elles signalent la compréhension d'un message et « montrent une attention active à l'interlocutrice/teur » (Monnet, 2024, p.16). Elles montrent la participation et l'intérêt des allocutaires et elles sont également un indice des compétences interactionnelles de ces dernier·ères. En ce sens, si les réponses minimales ne sont pas placées au bon moment et en cohérence avec le propos, « la/le

locutrice/teur peut se mettre à répéter ses idées, à prolonger les pauses, hésiter et finir par se taire » (Slembek, 1990, cité par Monnet, 2024, p.16).

Il existe donc un risque d'engendrer un sentiment de confusion si l'ordre, la temporalité et la cohérence dans le contexte situé ne sont pas respectés et partagés.

2.2.2. Approche multimodale de l'interaction

Les mécanismes de communication sont toujours porteurs de significations que l'émetteur·ice espère être comprises par le·la récepteur·ice. Ils sont une manière de rendre visibles et compréhensibles ces significations. Dans une démarche d'analyse des interactions, ces mécanismes sont appelés des modalités ou modes sémiotiques et peuvent être d'ordre verbal, para-verbal ou encore gestuel. L'utilisation de différentes modalités expose un système sémiotique présent sous deux formes : individuel, par les modalités mises en œuvre par une personne pour arriver à comprendre (mobilisation de connaissances socio-culturelles) et se faire comprendre (langue, gestes, distance relationnelle physique admise…), et collectif, par la co-construction et reconnaissance des significations données au sein de l'interaction qui vient lier momentanément les interactant·es (Filliettaz et al., 2008).

Il est possible de considérer ces modalités de manière spécifique ou de manière combinée, dite multimodale. Cette seconde vision estime « dépasser une conception verbocentrique de l'interaction pour prendre en compte l'ensemble des modalités productrices de sens dans les interactions sociales » (de Saint-Georges, 2008, cité par Trébert & Durand, 2019, p.173). Les modalités sémiotiques sont ainsi vues comme des systèmes en relation permettant la coordination des interactant·es.

Par exemple, lorsqu'une personne indique une direction à un·e visiteur·euse, elle aura tendance à énoncer la direction tout en la pointant du doigt, ce qui permet à l'autre de se repositionner pour partir du bon côté. Ainsi, plusieurs modes sont engagés (ici verbal et gestuel mais aussi corporel) dans un système pour produire des significations (demande, réponse, puis indication de la compréhension) dans un objectif de compréhension mutuelle et coordination pour la résolution d'un problème pratique (trouver son chemin).

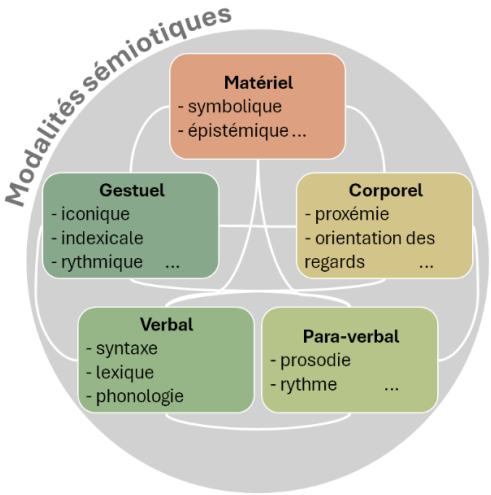

Figure 5 : Modalités sémiotiques

En outre, les relations entre ces modalités sont « immédiatement incorporée[s] à l'action qu'ils [les interactant·es] produisent » (Mondada, 2008, cité par Trébert & Durand, 2019, p.173). Elles revêtent ainsi une dimension temporelle et contextuelle qui donne à chaque modalité une importance spécifique bien que simultanée à d'autres modalités. Dans l'exemple précédent, le mode gestuel (pointer la direction) apporte un détail, une compréhension du verbal qui, s'il n'est pas indiqué, peut être mal interprété. Les modalités s'enrichissent les unes les autres et ne sont pas qu'une simple répétition. Trébert et Durand (2019) estiment ainsi que l'action est multimodale par essence et que cette approche demande une analyse « fine et synchrone afin de rendre compte de cette pluralité de ressources » (p.173).

Mondada (2017) souligne que « l'analyse multimodale est cruciale pour comprendre la manière dont l'action reçoit une réponse » (p.75). En effet, les différentes modalités permettent de situer séquentiellement et temporellement les tours de parole en donnant une compréhension fine de leur articulation à la fois successive et simultanée. La structure des interactions en est enrichie et dépasse « la linéarité de la parole orale et du tour à tour » (p.83). Les interactions, à travers leur structure, sont alors rendues analysables à une granularité fine.

2.2.3. L'analyse interactionnelle comme méthode de recherche

L'analyse interactionnelle est un outil de recherche défini comme une étude des processus de coordination dans l'action qu'est la rencontre sociale de plusieurs individus. En effet, cette dernière comporte des enjeux sous-jacents d'intelligibilité et d'interprétation (Filliettaz, 2022b). Elle s'appuie sur la capacité des interactant·es à interagir en rendant visibles leurs intentions par des comportements qui peuvent, ou non, être compris ou reconnus et légitimisés par autrui (Filliettaz, 2018 ; Filliettaz, 2022b). C'est donc la structure (enchaînement des tours de parole et étapes) de ces négociations qui intéresse l'analyse interactionnelle et permet l'interprétation des énoncés. Leur mise en évidence au sein de processus dynamiques et intersubjectifs est l'une des finalités de l'analyse interactionnelle.

Pour mener une analyse interactionnelle, Filliettaz et al. (2008) énonce 3 conditions : a) l'observation préparatoire, comprenant la rencontre avec les acteur·ices et leurs activités et permettant la familiarisation des chercheur·euses avec les enjeux du milieu, b) l'enregistrement des activités réalisées et c) leur transcription textuelle.

L'observation préparatoire, issue de concepts d'ethnographie située, implique « d'aller à la rencontre des acteurs sur le terrain et de leurs pratiques » (Filliettaz et al., 2008, p.32) pour saisir la complexité d'un réel qui leur est propre. De cette manière, le·la chercheur·euse pourra considérer ses observations au regard de ce qui émerge de l'interaction et adopter « une 'mentalité analytique' particulière, qui peut être caractérisée comme située, endogène, réflexive et dynamique » (Filliettaz, 2014, p.155). La démarche conduit à analyser les comportements non pas d'un point de vue externe mais « en tant qu'ils sont à la fois adressés et interprétés par les [interactant·es] au moment de s'engager conjointement dans l'interaction » (Filliettaz, 2014, p.157).

L'observation préparatoire n'est pas passive car implique un apprentissage à reconnaitre les éléments significatifs de l'activité et la mise en confiance des différentes personnes présentes. Elle permet de se familiariser avec le milieu et de s'en imprégner pour mieux discerner les rôles des interactant·es, les enjeux de leur activité ou encore sa temporalité. Elle aide par la suite à adopter un *point de vue endogène* à travers l'interprétation des significations par les interactant·es elle·eux-mêmes dans leur adressage mutuel, ce qui en émerge et y est négocié.

L'enregistrements des activités est de nature audio-visuelle afin de constituer un corpus de « données empiriques à la fois détaillées et contrastées permettant d'étudier des processus d'interactions verbales et non verbales en contexte authentique » (Filliettaz et al., 2008, p.78). C'est notamment ce qui caractéristique la méthode de praxéologique. Elle considère en effet que le processus interactionnel est rendu « observable et interprétable dans les conditions mêmes de son accomplissement » (Filliettaz, 2022b, p.279) par les comportements adoptés.

Ainsi, le sens d'un énoncé ne peut pas être saisi sans l'enchaînement qui a mené à son émergence et les réactions qui l'ont suivi. Ces réactions comportementales permettent de rendre visible l'interprétation que le·la récepteur·ice fait de l'énoncé.

Pour saisir ces réactions comportementales, la disposition d'une caméra dans l'espace doit donc être réfléchie à la fois pour obtenir des données suffisantes (qualité audio et visuelle) mais également pour s'effacer aux yeux des acteur·ices et limiter son influence sur leurs activités et interactions. Cette méthode permet d'obtenir des contenus détaillés et fidèlement restitués « dans leur écologie à la fois spatiale et temporelle » (Filliettaz et al., 2008, p.82). Les enregistrements permettent également un visionnage itératif des données, parfois même ralenties, et c'est ainsi qu'elle permet « l'observation à grain fin de données vidéo recueillies dans des situations authentiques de formation au travail » (Laforest et al., 2018, p.53; Filliettaz et al., 2008; Filliettaz, 2022b).

Données audio-visuelles enregistrées *Transcription textuelle selon une convention préétablie*

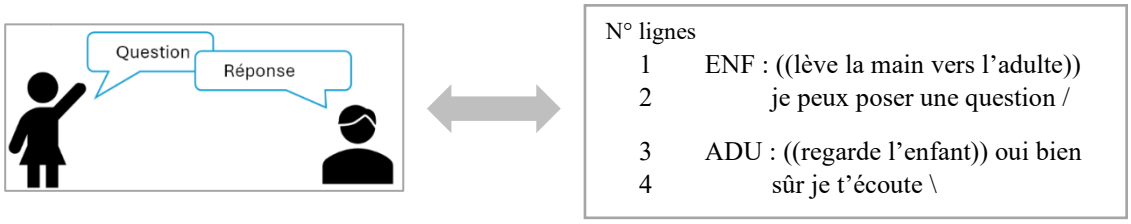

Figure 6 : Relation entre les données audio-visuelles et la transcription textuelle

La transcription textuelle constitue un outil de restitution des données qui sont, à première vue, entremêlées dans un flux d'informations que les interactant·es se partagent. Ce document permet une stabilisation de ces « flux d'activités que représentent les enregistrements audio-vidéo » (Filliettaz, 2022b, p.283) et « un repérage précis … sous la forme d'une numérotation des lignes » (Filliettaz et al., 2008, p.95). La convention de transcription est affranchie des règles grammaticales classiques : les signes de ponctuations sont mobilisés pour rendre visibles tant les aspects langagiers que gestuels dans leur arrangement chronologique. La transcription permet ainsi d'étudier des contenus et le recours à des modalités spécifiques ou corrélées avec d'autres modalités mais ne constitue qu'une « trace partielle et mise en forme des données enregistrées » (Filliettaz et al., 2008, p.99). Par 'mise en forme', nous entendons le travail de sélection des extraits à transcrire ou encore la catégorisation des composantes de l'interaction. La transcription n'est pas une fin en soi et doit toujours être considérée en parallèle des enregistrements.

L'analyse interactionnelle peut être menée après réunion des trois conditions précitées. Au long de la méthode de recherche empirique, les données audio-visuelles et la transcription textuelle sont constamment sollicitées. Il est notable toutefois que les données ainsi récoltées ne restent qu'une trace publiquement accessible des représentations des acteur·ices sur leur activité. Les transcriptions et analyses sont donc naturellement empreintes du regard des chercheur·euses et de leur compréhension des activités.

Selon Filliettaz (2018), l'analyse interactionnelle peut se décliner en trois démarches. D'une part, l'analyse de cas singuliers : elle se penche sur la spécificité d'une situation d'interaction et l'intelligibilité de sa complexité. Elle est pertinente au regard de la compréhension et des

détails qu'elle apporte pour traiter un problème pratique identifié. D'autre part, l'analyse de collections de situations : elle permet de composer des corpus de phénomènes interactionnels et d'identifier des occurrences. Son utilisation permet la généralisation ou la mise à jour de connaissances sur un phénomène interactionnel. Cette démarche s'utilise en formation des adultes notamment dans le cadre de la conceptualisation des activités tutorales (Filliettaz, 2018; Trébert & Durand, 2019). Enfin, il est possible de mener une analyse de trajectoires : il s'agit d'une démarche prenant compte des transformations qui ont lieu sur un plan macroscopique des données interactionnelles. Ceci permet d'« identifier des épisodes interactionnels chronologiquement ordonnés, qui entretiennent des rapports de configuration mutuelle, et qui peuvent dessiner des logiques de transformation des situations étudiées » (Filliettaz, 2018, p.58). Cette démarche est utilisée pour développer la compréhension d'une transition, d'une construction identitaire à travers un apprentissage ou du développement de compétences en activité.

2.2.4. L'analyse collective des interactions, dite « data session », comme méthode de formation

Selon Guérin (2022), une activité collective suppose « un objectif commun et une coordination pour l'atteindre. Cette interdépendance est fondamentale et sa réalisation repose sur le partage entre les sujets de valeurs, de normes, de règles et de connaissances, ainsi qu'une attention à l'activité de l'autre » (p.520). Lorsque l'analyse interactionnelle est menée dans un collectif, Altet (2002) parle d'« analyse plurielle » mais nous utiliserons les termes « analyse collective » ou « data session » plus volontiers utilisés au sein de l'équipe *Interaction & Formation* de l'Université de Genève, dirigée par Laurent Filliettaz. Altet (2002) la définit comme une « approche pluridisciplinaire permettant de décrire les différentes dimensions de la pratique dans leur spécificité, d'en comprendre l'articulation et le fonctionnement » (p.87). Cette approche va plus loin que la soumission des analyses à un collectif d'expert·es, car elle consiste à rassembler plusieurs chercheur·euses et professionnel·les pour analyser conjointement les séquences et co-construire les clés de lecture permettant d'accéder aux significations de l'interaction.

La conduite des analyses interactionnelles avec les interactant·es elles·eux-mêmes permet de renforcer la validité des résultats : les adressages et interprétations gagnent en fiabilité puisque saisis avec un regard marqué des conditions réelles de leur accomplissement pour établir leurs significations. De cette manière, la recherche n'est pas menée sur mais avec les praticien·nes et instaure « une symétrisation ontologique des relations » (Filliettaz, 2022a, p.271). Durant les analyses, la transcription constitue un support intermédiaire à la réflexion qui reste évolutif vis-à-vis des hypothèses et de l'enrichissement qui en est fait de la part du collectif.

Les data sessions réunissent donc un collectif issu d'une même communauté de pratique afin de questionner une activité de travail sur la base d'une activité analytique. Dans un premier temps, l'animateur·ice présente les données qu'iel a recueillies : leur contexte de réalisation, les différent·es interactant·es, etc. Les données enregistrées peuvent également être « produites par les participants eux-mêmes et constituent des ressources de leurs propres pratique » (Filliettaz, 2018, p.40) ce qui renforce l'agentivité des participant·es. La transcription est ensuite transmise au collectif qui va visionner plusieurs fois la ou les séquences à analyser. Le

travail analytique est ensuite entamé sur la base des observations et différents points de vue partagés au sein du groupe (Filliettaz, 2018). Les participant·es peuvent à tout moment demander à revoir une séquence afin d'affiner leur commentaire descriptif quant aux processus interactionnels identifiés.

Pour mener à bien les analyses, des *conditions analytiques* sont nécessaires au sein du collectifs. Il s'agit d'adopter des postures spécifiques vis-à-vis des données et des commentaires qui en sont faits. La posture évaluative définit l'attribution de valeurs positives ou négatives de la part des participant·es aux activités observées. La posture interprétative se retrouve dans les commentaires qui attribuent des intentions aux interactant·es avec pour volonté de donner un sens à l'interaction. Enfin, la posture descriptive correspond à une attitude neutre de la part des participant·es dont les observations sont fondées sur les réactions comportementales observables dans les données (Filliettaz, 2022a). C'est cette dernière posture qui mène les participant·es « à formuler les difficultés et obstacles ainsi repérés, évitant de plaquer d'emblée sur la situation des responsabilités individuelles et des états mentaux » (Filliettaz, 2022a, p.274). Le collectif identifie ainsi des *problèmes pratiques* que les interactant·es rencontrent dans leur activité, ce qui permet d'observer les processus de coordination interactionnels mis en œuvre pour les résoudre.

En menant ces (auto-)observations, les participant·es produisent des réflexions qui ne peuvent être abordées au sein même de l'activité : la compréhension de cette dernière s'affine et se transforme pour répondre aux problèmes pratiques rencontrés quotidiennement. D'un point de vue de la formation, il est dit que « les individus n'apprennent pas de manière solitaire et décontextualisée, mais lorsque des ressources sont mises à leur disposition et mobilisées dans l'action » (Filliettaz, 2022b, p.287) : l'espace d'analyse vient ainsi créer des situations potentielles de développement. Cela permet également de formaliser des concepts jusqu'alors implicites ou existant uniquement au cours de la pratique (Trébert & Durand, 2019) et ouvre ainsi la possibilité de transmettre des expertises. Sous cet angle, la méthode est investie d'une finalité pédagogique et permet aussi la production de savoirs sur l'activité par les membres de la communauté de pratique, ayant parfois également un effet de développement du pouvoir d'agir (Filliettaz, 2022a).

Le rôle du·de la formateur·ice dans les data sessions est à la fois celui de guide dans la démarche analytique et de gardien·ne du cadre (temporalité, respect,...). Le·la formateur·ice fait office d'expert·e de la méthode d'analyse mais les participant·es gardent elles·eux-même une place d'expert·es de leur propre pratique. Lors de l'analyse, « les actes d'observation sont collectivement élaborés par les membres du groupe et légitimés par ceux qui ont un statut d'experts dans la communauté » (Filliettaz, 2022b, p.286). L'aspect collectif présente néanmoins des risques car « il existe une diversité de manières dont une parole peut être ''reçue'', selon la position occupée par les participants » (Filliettaz, 2018, p.116). Antaki et al. (2008) annoncent par ailleurs que cette méthode d'analyse permet d'accéder à des discours d'une teneur informelle, or il existe des enjeux relationnels qui se renforcent lorsque l'identité personnelle ou professionnelle est discutée dans le groupe au regard des activités et interactions analysées. Le·la formateur·ice doit alors prendre une attitude attentive à la fois au cadre de l'activité et au respect du territoire épistémique de chacun·e (Filliettaz, 2022a), pour ne pas risquer de réprimer un·e participant·e qui s'exprimerait sur le contenu de son activité. Iel

encourage des analyses consécutives à des repérage de comportement, soit objectifiables à travers les données audio-visuelles, pour permettre « le développement d'une mentalité analytique descriptive auprès des professionnels en formation » (Filliettaz, 2022a, p.281).

Lorsque le collectif intègre pleinement la méthode, « des procédures de réparations collectives » peuvent avoir lieu et le cadre agit alors « comme des *espaces de socialisation* pour les membres qui y prennent part » (Filliettaz, 2022b, p.286). La manière dont les membres s'orientent ensuite vers les dimensions normatives de leur travail traduit une transformation des points de vue sur l'activité personnelle et est alors indice de développement du positionnement identitaire (Filliettaz, 2022a).

Selon Filliettaz (2022a), « toute démarche de formation *par* l'analyse de l'interaction constitue également une démarche de formation à l'analyse de l'interaction, puisqu'il s'agit, pour les participants, d'apprendre *à analyser* leur interactions mais aussi d'apprendre de l'analyse de ces interactions » (p.271). Elle agit sur le rapport que les participant·es ont à leur pratique et la manière dont iels l'abordent, elle est ainsi reconnue comme induisant des processus de professionnalisation (Filliettaz et al., 2021). Les membres témoignent, généralement lors de la phase de synthèse, des transformations qu'iels ont vécues et sont plus à même de repérer les rôles qu'iels ont ou sont amené·es à endosser, révélant ainsi la dimension formative de l'activité analytique (Filliettaz, 2022a). Une telle formation se termine par une séance de restitution animée conjointement par le collectif auprès de leurs collègues ou communauté de pratique élargie (Filliettaz, 2022a). Cette volonté de partage indique que l'analyse collective des interactions comme méthode de formation a également une finalité formative extrinsèque au collectif participant.

3. Problématisation

3.1.1. Le SEP en contexte dans l'interaction

La dimension sociale de l'interaction a été abordée précédemment et rejoint la théorie sociocognitive de Bandura. Le SEP appartient à un processus identitaire, or dans une interaction, les personnes ont également des identités situées menées à évoluer voire à se négocier (Filliettaz, 2018). Ces identités résultent, dans les interactions, de la prise de trois rôles interdépendants par les interactant·es : des rôles sociaux, préexistant à l'interaction et permettant son accès (légitimité sociale), des rôles praxéologiques, qui renvoient à la responsabilité incombée dans l'activité engagée, et des rôles discursifs qui permettent de médiatiser la situation (Filliettaz, 2006). Chacun·e est reconnu·e par autrui, peut se développer (passer d'un rôle social d'étudiant·e à professionnel·le) et se négocier au sein d'une interaction (une personne au rôle social d'étudiant·e peut avoir un rôle discursif d'allocutaire puis d'allocuteur·ice en posant une question durant une leçon). Les rôles endossés s'adaptent à chaque situation et aux membres qui en partagent l'espace. Il en va de même pour le SEP qui participe à une identité propre (se sentir capable de) et dont le développement se fait de manière principalement située (à une tâche, une compétence, une situation…). Le concept de rôles est convoqué dans le SEP à travers les *rôles modèles* participant à l'expérience vicariante ou à la persuasion par exemple. Sous cet angle, ils ont tendance à entretenir une relation asymétrique subjective d'une personne endossant un rôle social ou praxéologique plus élevé ou expert qu'une autre.

Ensuite, sur le plan des états émotionnels et physiologiques, il est intéressant de noter que l'affectivité de l'individu est éminemment prise en considération dans les interactions et plus particulièrement lors d'une démarche d'analyse collective comme méthode de formation. Selon Filliettaz et al. (2021), « les émotions sont envisagées dans leurs processus de régulation collective (…) comme manifestation multimodale d'une posture » (p.21). Cela est également soulevé par Goffman (1974) au travers des enjeux de faces comme composante même des interactions. Les émotions ont des intentions de communication et rejoignent l'objectif d'intelligibilité commun des interactant·es en rendant visible leur positionnement dans une activité (Filliettaz et al., 2021). Selon Nguyen (2020), les émotions possèdent un caractère socialement construit et « constituent des modes d'affiliation à une communauté sociale » (p.40).

D'autre part, la méthode de formation collective a récemment montré être « susceptible d'encourager, pendant les démarches d'analyse, des dynamiques attentionnées au sein des collectifs de travail et des participant·es à la formation » (Filliettaz et al., 2024, p.12). Guérin (2022) estime par ailleurs que « l'intérêt porté à la dimension collective de l'activité des apprenants est principalement lié aux incidences positives des interactions sociales sur le processus d'apprentissage individuel » (p.520). Si la démarche collective semble pouvoir prendre soin de l'individu, elle serait indiquée pour encourager son autodétermination également. Dans la même idée, Bandura (1997) souligne que le principe d'autoréférence du SEP fait penser à tort à un processus individualiste alors qu'un « sentiment élevé d'efficacité personnelle est aussi important pour la direction d'un groupe que pour la conduite de soi » (p.54). Il précise que ce sentiment « est nécessaire à l'adaptation et au changement » (p.54)

qu'un collectif peut aussi rencontrer et surmonter grâce à la mise en commun des aptitudes personnelles.

3.1.2. L'analyse collective des interactions et développement du SEP

A travers les données vidéos, la data session offre une occasion d'examiner et réfléchir un évènement passé. Cette rétrospective permet une diversification de l'expérience vécue en discutant les points de vue, transformant parfois le sens de l'activité. De même, Filliettaz et al. (2021) estiment que les interactions sont centrales « dans le processus de développement et dans la nature des rapports que les travailleurs entretiennent avec leur activité » (p.32).

Si, selon Bandura (1997), « les expériences de maitrise peuvent produire une certaine généralisation de l'efficacité personnelle » (p.83), il est possible que des expériences maîtrisées par la démarche d'analyse (c'est-à-dire d'en saisir les détails et le sens complet) participent au développement d'un SEP en activité réelle. La démarche en elle-même permet de se familiariser avec de nombreuses caractéristiques de l'activité de travail et « les individus qui se focalisent sur les aspects familiers de nouvelles activités manifesteront un plus grand transfert sur les caractéristiques nouvelles » (Cervone, 1989, cité par Bandura, 1997, p.83). Il semble tout de même important d'ajouter que la familiarisation reste une construction personnelle « et n'est pas simplement dictée par le nombre de caractéristiques objectives » (Bandura, 1997, p.83), cependant la subjectivité peut justement être travaillée collectivement dans l'espoir d'« augmenter les croyances d'efficacité personnelle si le sujet remarque et mémorise plus particulièrement ses succès » (Bandura, 1997, p.134).

La démarche d'analyse collective des interactions est en effet susceptible de mobiliser les participant·es sur leur propre activité ainsi que sur la co-construction de connaissances à son sujet. Elle marque également le collectif à travers « des processus de participation et de socialisation professionnelle » (Filliettaz et al., 2021, p.41), il est donc raisonnable de supposer qu'elle puisse également influencer le SEP d'un·e participant·e et/ou du collectif. « En tant que pratique interactionnelle, l'analyse collective des données est constituée d'actions tangibles, reconnaissables par les membres et elles-mêmes disponibles pour une analyse des interactions » (Filliettaz, 2022b, p.286).

3.1.3. L'analyse interactionnelle comme cadre d'observation du SEP

Aborder le SEP à travers l'analyse interactionnelle confronte une approche sociocognitive à une approche praxéologique. Dans la première, il est dit que seul l'individu peut exprimer son SEP par la perception propre du soi, de ses capacités. Iel évalue son SEP à l'aide de questionnaires auto-administrés alors même que les processus sont étudiés dans un contexte social. Dans la seconde approche, la méthode « se fonde sur une analyse des actions réalisées et non pas sur des représentations » (Filliettaz et al., 2008, p.32). L'inférence est ici endogène car les hypothèses sont vérifiables dans une démarche empirique par la description des interactions avec autrui et les significations qui s'en dégagent.

Cependant, Filliettaz (2018) précise que « dans le cours des interactions, les participants peuvent en effet agir sur leurs domaines de connaissances, sur leurs croyances ou leurs représentations » (p.130). Des similitudes se retrouvent entre la démarche d'analyse

interactionnelle et le processus du SEP. En effet, tous deux sont contextualisés dans l'activité, structurés « par l'expérience [située] et par la pensée réflexive plutôt qu'ils ne constituent simplement un compartiment de croyances sur soi hautement spécifiques » (Bandura, 1997, p.83). Ils abordent la notion d'interdépendance avec autrui dans leur accomplissement personnel et professionnel.

L'analyse interactionnelle constitue « un objet de recherche, en ce que l'analyse porte de manière centrale sur les processus de coordination rendus visibles au moment où les participants s'engagent dans des formes d'interdépendance et d'intercompréhension pour faire face ensemble au enjeux qui sous-tendent leurs rencontres sociale » (Filliettaz, 2022b, p.278-279). Ces enjeux dans leurs dimensions sociale et ordonnée se retrouvant dans la théorie du SEP, ce type d'analyse semble en cohérence avec la volonté de mettre en évidence les processus de coordination qui permettent son accomplissement.

Ce travail a donc pour ambition d'utiliser l'analyse interactionnelle comme méthodologie qui rend visible l'accomplissement du SEP au sein d'une formation continue à l'analyse collective des interactions. Cela donnera également des indications quant aux effets possibles de la participation à une telle formation et permettra d'enrichir le cadre de pensée des data sessions avec le référentiel du SEP.

3.2. Questions de recherche

La mise en évidence de l'analyse interactionnelle comme outil démonstratif du sentiment d'efficacité personnelle sera construite à travers ces trois questions de recherche :

> Comment l'analyse interactionnelle des sources du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) permet-elle d'observer le SEP et ses changements tout au long d'une formation continue collective ?
>
> Comment la trajectoire du SEP d'une participante évolue-t-elle au cours de la formation continue à l'analyse collective des interactions ?
>
> Quel rôle joue le collectif dans le développement du SEP individuel au sein d'une formation à l'analyse collective des interactions ?

Afin de répondre à ces questions, les premières analyses de ce travail porteront sur les modes interactionnels au travers desquels peut se manifester le SEP. Il s'agira d'une analyse statique multimodale des quatre sources du SEP que sont les expériences vicariantes, les états physiologiques et émotionnels, les réalisations de performance et la persuasion. Ce travail permettra de répondre en partie à notre première question de recherche en identifiant une base de lecture de l'approche interactionnelle appliquée au SEP et mènera à la seconde partie des analyses.

La seconde partie d'analyses portera plus précisément sur la trajectoire dynamique du SEP d'une participante au cours des 5 sessions composant la formation continue à l'analyse collective des interactions. Il s'agira également d'une analyse multimodale mais cette fois présentant de manière dynamique et temporellement ordonnée les quatre sources du SEP au sein d'un collectif.

4. Méthode

4.1. Dispositif et récolte de données

Les données analysées ayant été extraites d'un corpus élaboré par l'équipe de recherche *Interaction & Formation* de l'Université de Genève, une présentation de cette équipe ainsi que du dispositif initial introduira la méthode du présent travail.

L'équipe de recherche *Interaction & Formation* de l'Université de Genève étudie les processus éducatifs et leur rapport aux systèmes de fonctionnement des activités collectives situées. L'approche praxéologique de cette équipe se base sur l'analyse interactionnelle et également sur l'analyse de discours ou l'ethnographie de la communication (Université de Genève, s.d.). L'équipe *Interaction & Formation* mène depuis 2012 des recherches dans le domaine de la petite enfance et a ainsi pu composer un corpus de données audio-visuelles conséquent sur ce secteur. Plusieurs études ont pu expliciter les pratiques des éducateur·ices de la petite enfance, notamment lors d'entretien avec des parents (Bimonte & Zogmal, 2023) ou dans la gestion des enfants pour la mise en évidence de la complexité des compétences mobilisées (Zogmal et al., 2013).

Cette connaissance du domaine et des pratiques professionnelles ont permis d'envisager la création de formations continues à destination des éducateur·ices de la petite enfance. Plus précisément, l'équipe *Interaction & Formation* a répondu en 2018 à un mandat de la direction du secteur genevois de la petite enfance afin de soutenir le développement, l'enrichissement et la transformation des compétences interactionnelles des éducateur·ices par la construction d'une posture analytique (Zogmal & Durand, 2020). Il s'agissait également pour les chercheur·euses de mieux comprendre les apports et limites des data sessions comme outil de formation.

Trois chercheuses issues de l'équipe *Interaction & Formation* ont piloté un dispositif de formation continue sous la forme d'une formation-recherche afin d'instruire des éducateur·ices à la démarche d'analyse collective des interactions. Pour ces dernier·ères, les objectifs de cette formation continue étaient triples : il s'agissait d'apprendre (1) à analyser collectivement leurs pratiques à travers des extrait autoréférencés et (2) à animer des data sessions afin, par la suite, (3) de prendre le rôle de multiplicateur·ices de la méthode dans leurs équipes et institutions respectives (Zogmal & Durand, 2020).

Comme le précise Guérin (2022), « la spécificité du terrain d'étude impose de concevoir une méthode adaptée également aux caractéristiques du contexte afin de créer les conditions culturelles et matérielles susceptibles d'encourager une participation authentique et durable des acteurs » (p.522). Répondant à ce besoin, la démarche de formation-recherche a été co-construire avec cinq participantes volontaires dans un processus participatif (Zogmal & Durand, 2020).

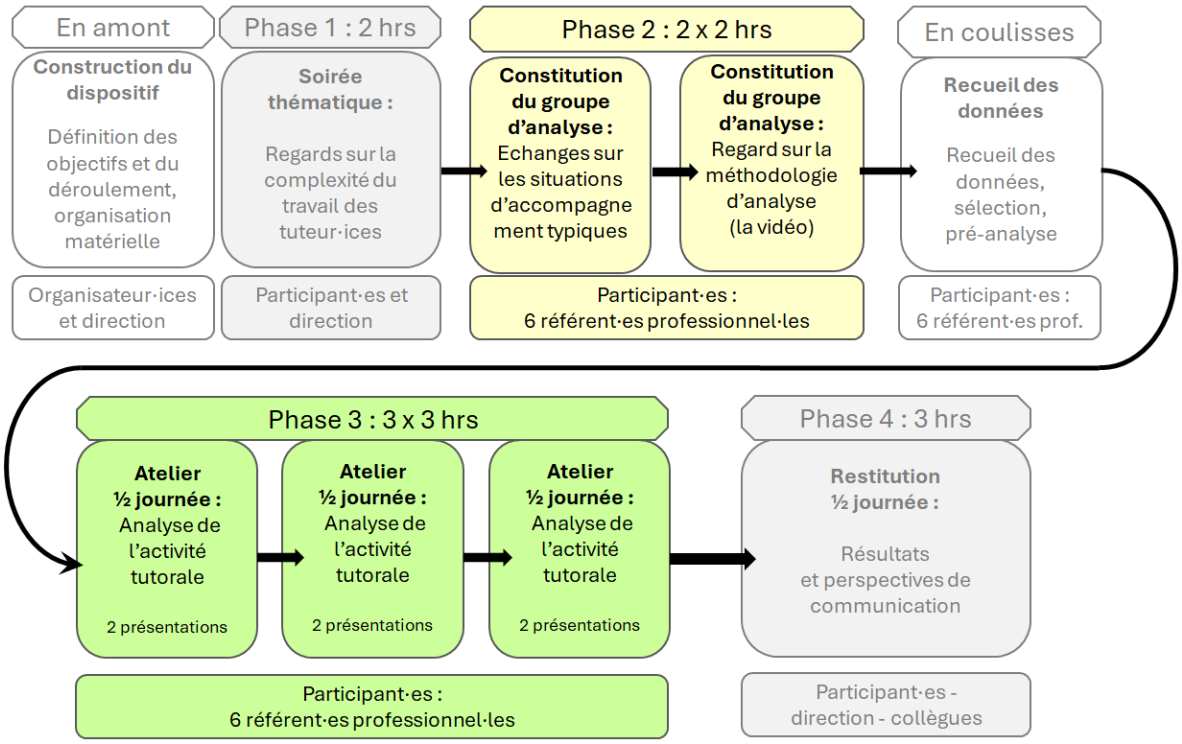

Figure 7 : Schéma du plan de la formation-recherche dont sont issues les données

Le schéma ci-dessus présente le plan de la formation-recherche avec les acteur·ices participant·es à chaque étapes. Si le plan présentait la participation de six référent·es professionnel·les, cinq personnes ont finalement endossées ce rôle. Elle sont nommées « participantes » dans ce texte.

Les phases 1 et 2 du schéma présentent trois sessions d'introduction à l'analyse collective des interactions, data sessions, animées par les chercheuses. Cela a permis d'aborder les aspects théoriques et pratiques attendus sur le déroulement et l'animation des data sessions.

Par la suite, chaque participante a réfléchi à un problème pratique rencontré dans leur activité et a produit un ou plusieurs enregistrements de leur quotidien lié à leur problématique. Elles y ont sélectionné un ou plusieurs extraits représentatif(s), totalisant au maximum trois minutes de film. Elles ont chacune produit des transcriptions de ces extraits selon une convention qui leur a été présentée par les chercheuses.

La phase 3 du schéma montre que les cinq participantes ont animé une data session chacune au sein du collectif. Elles se sont ainsi exercées à la posture analytique à travers les rôles d'animatrices et de participantes. Deux à trois mois se sont écoulés entre les sessions introductives et les data sessions animées par les participantes, une séance de synthèse et bilan a également eu lieu à la suite de la dernière data session. Nos données sont directement issues de cette phase dont les séances ont été entièrement filmées.

La phase 4 du schéma présente la restitution que les participantes ont fait de leur expérience à leurs collègues et direction. Cette phase marque à la fois la fin de la formation-recherche et la prise d'autonomie des participantes dans leur rôle de multiplicatrices. Les chercheuses ont toutefois signalé pouvoir offrir leur soutien si les participantes en faisaient la demande.

4.2. Présentation et traitement des données analysées

Chaque data session ainsi que la séance de synthèse et de bilan ont été enregistrées de manière continue avec le consentement des éducatrices : ce sont ces données audio-visuelles qui seront analysées dans le présent travail. Les données comportent donc cinq data sessions menées par les éducatrices, accompagnées des trois chercheuses, et d'une séance de synthèse et bilan menée par les chercheuses.

Tableau I : Présentation des données brutes

Nom de séance	Animée par	Durée	Problème pratique
Data session 1	Pr301	1:52:40	Le langage des signes est-il un frein pour le langage oral ?
Data session 2	Pr302	1:09:04	Quel est le rôle de l'adulte pendant un moment de jeu libre ?
Data session 3	Pr303	1:29:01	Comment l'intervention de l'adulte influence, soutient ou empêche, la créativité des enfants ?
Data session 4	Pr304	1:15:40	Comment se sentir plus à l'aise dans la situation de déshabillage ? Comment favoriser l'autonomie des enfants dans cette transition ?
Data session 5	Pr305	1:54:19	Quelle influence la présence de l'adulte a-t-elle sur le déroulement du gouter et des interactions autours de la table ?
Bilan et synthèse	CH1, CH2 et CH3	1:17:50	-

Cette étude n'ayant pas permis d'observation préparatoire auprès du terrain comme recommandé (Filliettaz et al., 2008), c'est par un visionnage des data sessions 1 et 2, préalable à tout travail de transcription et neutre d'un regard analytique, que l'imprégnation a pu se faire. Ce visionnage a également permis une familiarisation avec les participantes et les méthodes d'adressage des unes aux autres.

Ensuite, des visionnages itératifs de chaque data session ont eu lieu, cette fois avec un regard imprégné des notions théoriques du SEP et une approche exploratoire des données. Lors de ces visionnages, des annotations avec codages temporels ont été prises à l'aide du logiciel Transana MultiUser afin de mettre en évidence des séquences significatives. Ces séquences ont été sélectionnées de manière empirique, lorsqu'elles semblaient répondre à la question « est-ce que le SEP (ou l'une de ses sources) semble visible dans ces interactions ? ». Au fur et à mesure des visionnages, les critères de sélections se sont affinés, passant de l'identification d'indices verbaux explicites, tels que « mon ego s- par moment s'en est bien tiré » (Session de Pr301,

ligne 715) à des indices discrets tels qu'un geste ou une prosodie plus ou moins prononcée, relevant parfois de la sensation de perceptions.

Sur les cinq data sessions, la deuxième, animée par Pr302, a été retirée du corpus d'analyse par manque d'extraits significatifs identifiés. Les data sessions 3 et 4 ont été retranscrites dans leur intégralité tandis que les data sessions 1, 5 et la session de synthèse et bilan ont vu leur transcription réalisée en même temps que les codages temporels sous forme d'extraits. Le choix de faire deux transcriptions intégrales relève d'une volonté de mieux s'imprégner des enjeux du secteur et des sessions alors qu'une certaine durée sans visionnage a eu lieu entre la fin des visionnages de la data session 2 et la reprise avec la data session 3.

Lors de l'écriture des transcriptions, la convention suivante a été utilisée :

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°bla°	Diminution du volume de la voix
ACCent	Accentuation
<< mhm >>	Régulateurs verbaux
(incertain)	Segments dont la transcription est incertaine
xxx	Segments intranscriptibles
tronc-	Troncations
:	Allongements syllabiques
. .. ...	Pauses de durée variable
Texte souligné	Chevauchements dans les prises de parole
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

Figure 8 : Convention de transcription

Une fois les transcriptions complétées, les séquences ont été visionnées à nouveau afin d'être scindées en extraits représentatifs de maximum 5 minutes. Certaines séquences n'ont pas été retenues, relevant de transitions entre les thèmes, de rappels théoriques sur la méthode d'analyse des interactions ou de monologues peu pertinents au regard d'autres extraits. Ces derniers ont ensuite été catégorisés selon la source du SEP prépondérantes dans les interactions. Cette première catégorisation a permis de donner une vue d'ensemble des données et d'envisager le déroulement de la suite des analyses.

Le tableau II ci-dessous réfère les numéros de lignes des extraits retenus pour chaque data session en fonction de la source du SEP prépondérante :

Tableau II : Présentation des extraits catégorisés

	Nombre de séquences transcrites - durée totale estimée	**Expérience vicariante**	**Etats physiologiques et émotionnels**	**Réalisation de performance**	**Persuasion**	
					Alignée	**De compensation**
Data session 1	12 : 1h10	372-397 ; 793-809	54-66		650-660 ; 708-733	
Data session 3	Intégrale : 1h29	964-983		149-163	172-187 ; 956-962	663-686 ; 694-726 ; 899-948
Data session 4	Intégrale : 1h08		1-22 ; 81-96 ; 916-930	626-652		254-283 ; 305-320 ; 396-416 ; 441-490 ; 653-707 ; 716-772 ; 805-822 ; 842-857 ; 965-1004 ; 1020-1040
Data session 5	18 : 1h30	210-233 ; 513-532 ; 544-597		54-70 ; 706-734 ; 804-823		
Bilan et synthèse	10 : 0h26	208-221	258-278 ; 309-317	64-99 ; 101-117 ; 150-168	120-148	1-24

Des extraits de chaque catégorie ont été sélectionnés sur la base de la richesse des interactions et modalités mobilisées ainsi que sur leur diversité d'origine (data sessions ou interactantes différentes) afin de produire les analyses présentées dans ce travail. La transcription de ces extraits a pu être affinée au fur et à mesure des besoins de l'analyse permettant une granularité plus fine de leurs transcriptions que celles des séquences dont ils sont tirés.

Les données ont été traitées par l'analyse interactionnelle multimodale en deux parties et étapes distinctes. Les extraits analysés dans la première partie figurent soulignés dans le tableau II tandis que les extraits de la seconde partie y sont surlignés.

1. La première partie des analyses présente de manière statique les formats d'accomplissement du SEP par catégorie (source du SEP).

Cette démarche s'est donnée pour objectif de proposer un cadre de lecture de l'approche interactionnelle appliquée au SEP. Vu le petit nombre d'extraits, deux par catégorie, elle s'approche d'une analyse de cas singulier et prétend participer à la compréhension de la complexité du SEP dans ses formats interactionnels multimodaux.

2. La seconde partie des analyses porte une attention particulière au développement dynamique du SEP dans la recherche-intervention à travers la trajectoire du SEP d'une participante : Pr304.

Cet axe d'analyse a émergé à la suite de la confection du tableau de catégorisation (tableau II), mettant en évidence la perception d'une transformation personnelle, voire identitaire, durant la formation. Cette sensation a pu déjà être présente lors des premiers visionnages et le tableau de catégorisation (tableau II) en a clarifié l'axe d'étude des données. En outre, la formulation du problème pratique de Pr304, à savoir « Comment se sentir plus à l'aise dans la situation de déshabillage ? Comment favoriser l'autonomie des enfants dans cette transition ? », contient un aspect très personnel qui permet une approche individuelle du SEP.

Les sources du SEP sont cette fois analysées de manière dynamique et temporellement ordonnées pour rendre compte de leur écologie naturelle dans le collectif et auprès de Pr304. Plusieurs extraits centrés sur Pr304 ont été choisis, comme précédemment, en fonction de leur richesse. Ils ont d'abord été tirés du corpus présenté dans le tableau II, et inscrits de manière chronologique dans le tableau III suivants :

Tableau III : Présentation des extraits analysés en seconde partie du travail

Temporalité de la session	Data session 1	Data session 3	Data session 4	Data session 5	Synthèse et bilan
Début			Ligne 1-22 lignes 81-96		lignes 1-24 lignes 129-148
Milieu	lignes 372-397	*lignes 311-332*	lignes 254-283		
Fin			lignes 965-1008		

Afin de ne pas manquer des participations significatives de Pr304, les vidéos et transcriptions ont été revues, à la suite de quoi un extrait ne figurant pas dans le tableau II a été ajouté : il s'agit des lignes 311 à 332 issues de la data session 3. Cet ajout participe à construire une vue globale de la trajectoire de Pr304 sans mettre en avant une source spécifique du SEP, c'est pourquoi il n'avait pas été retenu lors de l'étape de catégorisation. Seuls les extraits soulignés en bleu sont analysés entièrement dans cette seconde partie. Les autres extrait ayant déjà été partiellement analysés dans la première partie, ils sont ici remobilisés avec un regard dynamique et transversal du SEP à l'aide de tableaux synthétiques des verbatim clés.

Les visionnages et transcriptions mettent également en évidence différents plans auxquels les participantes se réfèrent parfois simultanément. Il s'agit principalement de deux plans : celui de la situation de référence et celui de la situation de formation-analyse. Dans le second, certains autres plans temporels sont également mobilisés sous la forme de projection dans une pratique professionnelle passée ou future.

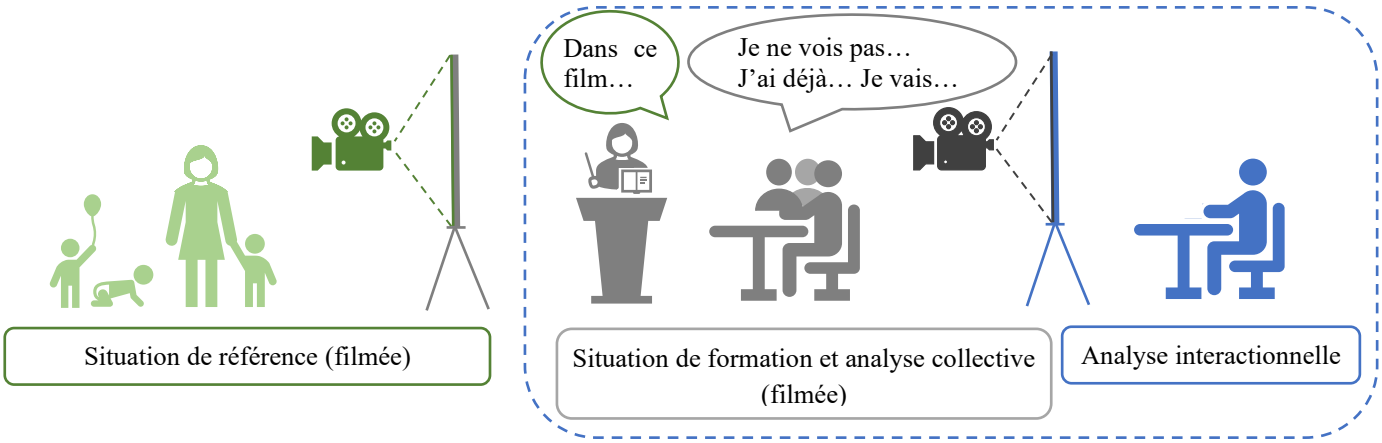

Figure 9 : Schéma de la procédure d'analyse interactionnelle

Les données ayant été transcrites depuis les enregistrement de situations de formation-analyse, les analyses dans ce travail mentionneront régulièrement le plan auquel les interactions se réfèrent. Ceci permettra de rendre visible l'enchâssement de ces plans et de clarifier la portée des analyses.

Au cours de chaque analyse, la posture adoptée s'est voulue être la plus objective possible et excluant toute évaluation normative, c'est pourquoi les affirmations ont été accompagnées d'une référence aux données par leur numéro de ligne. Il est également important de lire les affirmations conclusives comme des propositions d'interprétations, ou hypothèses, imprégnées du regard de la chercheuse et de ses spécificités socio-culturelles.

> « Si ces données ne permettent pas de couvrir de manière exhaustive la diversité et la complexité des situations de formation attestées, elles permettent néanmoins d'en saisir quelques traits constitutifs. C'est du moins sur cette hypothèse méthodologique que se fonde notre démarche. Et enfin, le caractère local et situé de nos données pourra s'avérer informatif dès lors qu'il permettra la mise en évidence de situations récurrentes, typiques ou au contraire variables et contrastées. (…) C'est par cette démarche que les particularités locales des données enregistrées pourront contribuer à esquisser des voies de généralisations possibles. »
>
> Filliettaz et al. (2008, p.84)

5. Résultats et analyse

Ce chapitre se présente en deux parties : la première aborde les extraits sous l'angle de la compréhension et de la mise en évidence des sources du SEP dans une démarche d'analyse interactionnelle. La seconde partie porte plus précisément sur le développement dynamique du SEP d'une des participantes au cours de la recherche-intervention dont sont tirées les données. Les extraits analysés ont été sélectionnés dans le corpus comme étant particulièrement significatifs au regard de l'intérêt de ce travail.

5.1. Identifier l'expérience vicariante

La formation est non seulement collective mais également continue, ce qui signifie que les participantes sont amenées à se retrouver plusieurs fois pour analyser des thèmes faisant partie de leur quotidien professionnel. La situation de formation-analyse semble propice au vécu d'expériences vicariantes qui, pour avoir lieu, requière la présence d'un·e modèle en activité et d'observateur·ices attentif·ves. Nous analyserons donc si, dans les data sessions, des personnes endossent ces rôles et, le cas échéant, de quelle manière cela est rendu visible à travers leurs interactions.

Extrait 1 : le regard global

La session de Pr301 est la première session animée par une participante à la formation et aborde l'influence de l'usage de la langue des signes avec les enfants pendant les repas. Durant la data session, Pr301 présente deux extraits où elle se trouve à table lors d'un repas de midi avec des enfants et où plusieurs interactions *signées* (c'est-à-dire que des mots ont été transmis en langue des signes à la place d'une verbalisation ou simultanément) ont lieu entre les enfants et Pr301. Elle explique auparavant que ces extraits répondent ainsi particulièrement à son problème pratique car ils permettent d'analyser si la langue des signes constitue un frein à l'acquisition du langage.

L'extrait analysé ci-dessous est tiré de la 54ème minute, soit un peu plus de la moitié de la data session. Les participantes ont, à ce moment, vu et déjà commenté les deux extraits présentés par Pr301 qui estime à ce moment être convaincue que la langue des signes n'est pas un frein à l'acquisition du langage. CH2 lui demande d'exposer la première analyse qu'elle en a fait vis-à-vis de la transcription mais Pr301 peine à répondre et Pr304 reprend la parole.

1 Pr304 : mais moi ce qui me frappe c'est à quel point -fin c'est mais c'est juste une impression générale
2 c'est pas eu:::h .. ((CH1 hoche la tête)) c'e- à quel point ils sont ((écarte les mains et fixe
3 Pr301)) . ils s'obsERVent entre EUX / . et ils sont dans le mouvement\ . ((CH1 hoche la tête,
4 Pr304 gestes des mains)) mais j- j'arrive pas à trouver les bon mots mais ouais qui s'- .. qui
5 s'AUTO-obsERvent et qui:: . y a l'aspect de l'imitation et pis qui sont tous ensemble en fait
6 comme u:::n .. ((regarde les participantes puis repose ses mains)) chs- ouais . c'est ça qui m'a
7 frappé mai::s\ ..
8 Pr301 : ((fait des ronds en l'air avec le stylos)) parce que . t'AUrais pas l'IMpression qu'ils sont comme
9 ça lors . d'UN repas avec toi/ c'est ça que que tu veux- que tu mets en balance/

L'exercice incertain d'une première fois est visible à travers les hésitations de Pr304 dans son intervention : elle s'arrête sur des mots, bégaie légèrement et explicite sa difficulté par '*j'arrive*

pas à trouver les bons mots' (l.4). Sa gestuelle, également hésitante avec des mouvements répétés, accompagne ses explications et s'arrête à la suite d'un échange de regards avec les autres participantes. Cet arrêt, souligné par son commentaire '*c'est ça qui m'a frappé mai::s\ ..*' (l.6-7), montre une attente et laisse penser que si ses observations vis-à-vis de la situation de référence ne sont pas validées, ratifiées par le groupe, Pr304 est prête à remettre en question ses observations ou leur légitimité.

La réponse de Pr301 est donnée lentement, avec un geste symbolique du stylo comme processus de réflexion et commence avec *parce que* (l.8), un connecteur qui exprime la recherche d'une cause. La cause du commentaire de Pr304 que Pr301 interprète est basée sur la valorisation de l'apparition d'évènements interactionnels entre les enfants. Pr301 induit un comparatif des pratiques de Pr301 et Pr304 lors des repas par une projection de ses pratiques professionnelles passée : '*t'AUrais pas l'IMpression qu'ils sont comme ça lors . d'UN repas avec toi/*'(l.8-9). Pr304 ne s'aligne pas entièrement sur l'interprétation donnée, mais la proposition de Pr301 et l'utilisation du pronom *tu* et *avec toi* provoque la nécessité de répondre par une comparaison sur le même plan de référence.

10 Pr304 : aussI:: EUH je sais pas ((regarde le plafond puis Pr301)) . bah ça ça me frappe -fin PLUS
11 que::: ce que je peux voir dans le quotidien euh mais effectivement aussi j'ai j'ai des
12 situations où si ça me vient mais euh .. ((Pr305 regarde l'écran puis Pr304)) mais là en
13 l'occurrence je trouve que c'est . assez fOrt -fin
14 Pr305 : ((pointe la vidéo)) mais je pense que c'est aussi lié au fait que mhm\ quand ON EST ON EST
15 LA ((pointe sa place puis l'écran)) et puis o:::n on est en interaction avec les enfants qui
16 mangent on est attentif à ce qu'ils fONt à justement à ce qu'ils se renversent pas des choses
17 sur leurs leurs bAvettes et pis notre regard il est ((geste des mains au niveau des yeux)) il est
18 focalisé chaque fois sur une chose alors que . là justement avec la vidéo on a un un regard
19 global <<Pr304 : ouais ouais>> ((regarde Pr304 en penchant la tête, CH1 hoche la tête)) . ce
20 qui nous permet de voir des choses qu'on voit pas autrement en fait . justement . ((fixe Pr304))
21 ((tout le monde hoche la tête))

Pr304 commence par garder une posture passive puisqu'elle utilise les verbes *pouvoir* puis *voir* (l.11) plutôt que de décrire sa propre activité. Le fait de se positionner comme observatrice permet de s'extraire d'une comparaison frontale sur les activités de chacune. Elle généralise '*dans le quotidien*' (l.11), ce qui atténue encore une fois la comparaison spécifique proposée par Pr301. Après ces méthodes de mise à distance et d'atténuation, Pr304 s'aligne légèrement en reprenant '*mais effectivement*' (l.11) sans spécifier de situation personnelle. Elle ajuste son propos avec les formules '*mais là en l'occurrence*' (l.12-13) et '*c'est . assez fOrt -fin*' (l.13) qui permettent de revenir à la situation de référence tout en proposant, par l'utilisation du verbe *être* à une forme impersonnelle, *c'est* (l.13), de comparer des évènements interactionnels situés plutôt que la personne.

Pr305 intervient et s'aligne sur Pr304 car pointe la vidéo du doigt, introduit un contexte temporel par le connecteur *quand* (l.14) puis modifie la cible de la comparaison en délaissant le *tu* pour utiliser le *on* (l.14). Cette adaptation atténue la comparaison car elle la dépersonnalise en utilisant un plan de référence externe, comme des pratiques projetées dans le passé. Elle pointe par ailleurs régulièrement la vidéo et mentionne '*notre regard*' (l.17) ce qui englobe à la fois Pr301, Pr304, les autres participantes, mais certainement également l'entièreté de la communauté d'éducateur·rices de la petite enfance. Les propos sont donc ordonnés : ils

commencent par élargir et dépersonnaliser (‘*ON EST LA*’(l.14-15)) puis se caractérisent de plus en plus précisément aux activités professionnelles (les enfants qui mangent, être attentif·ve aux accidents) pour revenir sur la situation de référence ‘*là justement avec la vidéo*’ (l.18).

La vidéo est ici portée au bénéfice de l’analyse et introduite comme un outil révélateur ‘*ce qui nous permet de voir des choses qu’on voit pas autrement en fait . justement .* ’ (l.20). Cette mention est énoncée comme un fait, mais à travers l’action de Pr305 de fixer Pr304 et faire une pause avant d’utiliser l’adverbe *justement*, ce dernier peut également être vu comme une justification de la proposition de comparaison faite par Pr301 et un encouragement à l’utiliser comme une opportunité d’approfondissement. Le groupe, par des hochements de tête, approuve le propos de Pr305 et Pr304 vient s’y aligner. Elle garde néanmoins une voix basse et utilise le pronom *tu* qui peut être soit un détachement du propos (ne s’applique pas à soi) soit un *tu* général indéfini (qui s’applique à une personne de la communauté) qui, au contraire, a pour effet de s’inclure dans la démarche.

22 Pr304 : ouais ouais xx ouais °<u>je vois xx c'est que tu</u> puisses° °c'est plus°
23 Pr305 : <u>du coup c'est ça en</u> fait tu . PRObablement que c'est pas tOUjours comme ça mais ((pointe
24 l'écran)) . vu que tu regardes UN enfant à la fois tu vois pas la globalité de toutes leurs
25 interactions\ ((fais un cercle des mains, CH1 hoche de la tête))
26 Pr304 : ouais ouais je vois ce que tu veux dire\

La réaction de Pr305 montre qu’elle semble interpréter la réponse de Pr304 comme un détachement car elle poursuit en ramenant Pr304 dans la situation de formation-analyse avec le connecteur *du coup* et à nouveau le pronom *tu*. Elle utilise d’ailleurs une prosodie d’accentuation sur des termes modérant la forme argumentative de son discours (*probablement*, *pas toujours*) ce qui laisse entendre que ce *tu* est cette fois défini à Pr304 mais qu’un travail de ménagement des *faces* est entreprit. La vidéo constitue alors un élément de preuve que Pr305 pointe. Elle conclut par ‘*vu que tu regardes UN enfant à la fois tu vois pas la globalité de toutes leurs interactions*\’ (l.24-25) qui se rapporte à la situation de référence dans laquelle Pr301, ou n’importe quelle autre éducatrice dans la même situation projetée passée ou future (par le *tu* général indéfini), ne peut être concentrée sur chaque enfant en même temps. Cette conclusion invite à développer la comparaison grâce à la vidéo tout en préservant Pr304 d’une auto-évaluation sous-jacente à ses premiers propos qui pouvaient laisser penser qu’elle dévalorisait son activité vis-à-vis des possibilités d’interactions des enfants. L’évaluation négative est attribuée à l’impossibilité de voir la globalité de toutes les interactions dont personne ne porte la responsabilité. Pr305 utilise donc la vidéo comme un outil analytique en induisant que la situation de référence valorisée par Pr304 fait certainement aussi partie de son quotidien sans qu’elle s’en aperçoive. Pr304 s’aligne et est rejoint par CH1 qui le concrétise par un exemple issu de sa propre pratique.

27 CH1 : on vient d'en avoir un exemple quand Pr303 nous a dit tout à l'heure c'est Shocha qui dit MERci
28 . et puis ça m'avait échappé et puis il a fallu que je regarde plusieurs fois avant de de vraiment
29 °réaliser quelle xxx° ((manipule la transcription, rire)) la petite fille mais . mais c'est ça son
30 attention était . était dirigée ((mouvement des mains)) sur un AUtre enfant et pas sur le groupe
31 <u>euh xx effectivement xx °se distancier comme ça°</u>
32 Pr301 : <u>xxx moi j'ai dû entendre xx la regarder plusieurs fois pour euh</u> . et parce que je connais la voix
33 des enfants xx .. °je connais l'implication de CET enfant LA euh par rapport euh au langage
34 au langage des signes\

En sa qualité de chercheuse, CH1 est dans une position d'autorité vis-à-vis de la pratique analytique : elle est non seulement moins impactée par la comparaison sociale mais ses lacunes et inattentions ainsi exprimées ('*ça m'avait échappé*', '*il a fallu que je regarde plusieurs fois*' (l.28)) légitimisent d'autant plus les difficultés apparentes du groupe sur le traitement des comparaisons interpersonnelles et inter-situationnelles. CH1 utilise comme activité interactionnelle le guidage qui permet de rediriger les propos sur l'objet d'analyse et les enfants, en manipulant la transcription (l.29) et en parlant spécifiquement de la situation de référence. Ceci a pour effet de sortir Pr304 d'un effet de comparaison sociale potentiellement aversif. Pr301 s'aligne ('*j'ai dû entendre xx la regarder plusieurs fois*' (l.32)) et justifie ses facilités de compréhension de la vidéo par sa connaissance des enfants, ce qui renforce le caractère très spécifique de la situation de référence et diminue les possibilités de comparaison.

Il y a donc un travail d'ajustement collectif à ce qui a pu être une situation de formation-analyse menaçante pour Pr304 qui cherche la participation et du soutient en début d'extrait puis se retrouve dans une comparaison non-anticipée. Cet ajustement collectif permet d'envisager la comparaison comme un outil aidant à identifier les facteurs spécifiques d'une situation professionnelle vis-à-vis de soi (en activité, ne pas voir toutes les interactions est naturel) mais également d'autrui (ce que fait l'autre et ses conséquences).

La comparaison est un point central de l'expérience vicariante qui se retrouve ici sous plusieurs formes. Elle est relevée par les participantes dans l'observation entre les enfants mêmes ou la manière dont iels observent ce qui se passe autour d'elles·eux et y réagissent, en imitant, en signant. Les participantes discutent ensuite de leurs compétences d'observation (avoir « le regard global ») au sein de la situation de référence : ce que Pr301 observe et déduit des signes des enfants, ce que les participantes estiment être capable de voir, remarquer, dans un contexte semblable. Enfin, les participantes font l'expérience de l'observation de l'activité d'autrui par la méthode de l'analyse collective. Seule Pr301 est directement impliquée dans les interactions de la vidéo, elle effectue donc un auto-modelage par l'observation de soi mais, du fait de leur statut professionnel, toutes les participantes peuvent s'identifier à son activité et la reconnaitre comme « modèle » dans le cas présent. Elles observent, analysent et posent des hypothèses sur la manière dont les enfants se comportent, interagissent entre elles·eux et l'adulte grâce au langage des signes.

Par la discussion et le partage des interprétations avec le groupe, une expérience vicariante collective émerge où chacune peut bénéficier des observations et perspectives des autres. De cette manière, elles construisent une compréhension collective des dynamiques sociales et comportementales des enfants et peuvent les extrapoler à d'autres contextes similaires : c'est ce qui motive l'intervention de Pr304. Elles enrichissent ainsi leur propre expérience vicariante vis-à-vis de la vidéo en intégrant les perspectives et interprétations des autres membres du groupe qui peuvent les mener à adapter leur propre pratique en fonction des réflexions et conclusion émises durant la data session.

Extrait 2 : décortiquer

Cet extrait est issu de la dernière data session. Il se situe proche de la fin de la session et fait suite à la demande de CH1 de réfléchir à l'utilisation de la vidéo et si elle serait complémentaire à ce qui est déjà mis en place dans l'accompagnement spécifique d'un·e enfant. Pr303 répond qu'une présentation au reste de son équipe va être faite le jour même pour entrevoir ensuite des projets d'accompagnements basés sur cette méthode d'analyse. Cela donne lieu à une dynamique habituellement retrouvée dans les espaces de bilan, avec des mouvements rétrospectifs et des projections de pratique professionnelle de la part des participantes sur l'outil et l'analyse vidéo.

1 Pr303 : voilà exactement\ .. donc eu:::h pour dire à quel point . ça nous intéresse et on trouve que c'est
2 un outil euh <<CH1 : mhm>> ((se redresse)) .. qui est vraiment adéquat pis à à EXPLORER
3 . parce qu'on le découvre aussi hein je pense <<CH1 : oui bien sûr>> ((autres éducatrices
4 acquiescent)) qu'il faut qu'on on . et pis c'est une chose de voir le film et pis c'est une chose
5 aussi de . de de de décortiquer comme ça <<Pr305 : mhm>> de revenir c'est .. e:::uh c'est
6 pas QUe ((CH1 hoche la tête en posant son verre)) de re- que de visionner . je pense que::: ..
7 ça ça sera à NOUS peut-être à ((fixe Pr302)) .. comment dire à soutenir ça ((Pr301 marmonne
8 à Pr305 qui sourit)) pis à prendre le temps de décortiquer enfin voilà . pas simplement de
9 filmer je pense que
10 Pr305 : mais je pense que déjà euhm ((CH1 hoche la tête)) rien que l'image elle est dé- elle peut déjà
11 euh nous amener dans certaines directions euh ((mouvements de mains)) . déjà l'image\
12 Pr303 : bien sûr oui oui

Pr303 s'aligne à un échange précédent qui exposait son intérêt à présenter la démarche d'analyse collective des interactions au reste de son équipe. Elle continue ensuite par une explication de son intérêt, utilise le *nous* et le *on* qui incluent Pr302 de manière visible en ligne 7 '*((fixe Pr302))*' qui fait partie de son équipe et participera également à la présentation.

Il est intéressant de noter l'accentuation de Pr303 qui montre à la fois ses intentions futures, '*vraiment adéquat pis à à EXPLORER'* (l.2), et sa conscience de l'existence de probables inconnues dans cette démarche d'analyse à travers la notion d'exploration, de découvertes à venir. Cela se rapporte au concept d'appropriation qu'aborde la notion d'expérience vicariante par l'identification de « règles sous-jacentes » (Carré, 2004, p.25) puis de développement de nouveaux modes d'action pour une reproduction adaptée à ses besoins, son environnement et ses activités.

La démarche compréhensive de ces règles est par ailleurs exprimée dans le discours de Pr303 alors qu'elle explicite '*c'est une chose de voir le film et pis c'est une chose aussi de . de de de décortiquer comme ça*' (l.4-5) et '*c'est pas QUe de re- que de visionner*' (l.6). Elle exprime sa compréhension d'une activité superficielle en apparence mais dont l'action de *décortiquer* amène aux notions de profondeur et complexité. Cela témoigne de l'intégration de la démarche mais aussi de ce qui est encore en construction et seulement envisagé : il est plus simple de parler de ce que l'analyse interactionnelle n'est pas, que de ce qu'elle est.

Pr305 utilise une méthode d'accentuation entre son premier commentaire '*rien que l'image elle est dé- elle peut déjà euh nous amener dans certaines directions*' (l.10-11) et la suite de son argumentation grâce à sa prosodie, à la formulation '*APRès c'est vrai que moi je trouvais*

assez impressionnant' (l.13) et à l'utilisation du mot '*RICHe*' (l.14). Cela est répété par l'utilisation très régulière des termes *déjà* et *rien que* dans un effet qui produit une attente quant à la suite de son propos ('*rien que l'image*' (l.10), '*déjà l'image*' (l.11), '*rien qu'le fait de faire des GEStes*' (l.20), '*c'est DÉJÀ … c'est déjà génial*' (l.23)) et laisse entendre qu'il y a quelque chose d'encore plus pertinent qui va être amené. Cependant, le discours de Pr305 ne vient que développer les arguments de Pr303 et les illustrer '*((mouvement de mains)) .. puis au fait s- . ouais ben rien qu'le fait de de faire des GEStes ((accentue ses mouvements))*' (l.19) sans ajouter d'autres perspectives visibles.

13 Pr305 : APRès c'est vrai que moi je trouvais assez impressionnant .. j'imaginais pas que c'était aussi
14 eu:::h . ((fixe CH1 et se balance en arrière)) eu:::h .. -fin RICHe euh\ . j- c'est pas exactement
15 le bon mot ((regarde en dans le vide et bouges ses mains)) mais en fait euh on voit un séquence
16 . on voit une globalité et pis finalement quand on décortique un peu tout ce qui se passe .. on
17 se rend compte que::: que oui y a le verbal y a le paraverbal ((regarde Pr304)) mais c'est c'est
18 c'est ENOrme tout ce qui se passe en fait alors que pour nous be:::n <<CH1 : mhm>> . rien
19 que là on échange des paroles et puis ((mouvement de mains)) .. puis au fait s- . ouais ben
20 rien que le fait de de faire des GEStes ((accentue ses mouvements)) <<CH1 : mhm>> de de
21 de regarder de se ça montre plein de choses au fait . et euhm . du coup c'est vrai que le l- .
22 ((regarde dans le vide et bouge la main)) d'avoir l'image qui nous mONtre des choses qu'on
23 voit pas forcément c'est DEJA .. ((regarde CH2)) c'est déjà génial parce que .on peut déjà
24 euh ((regarde CH1 qui hoche la tête)) . euh se dire ah ben oui c'est plutôt comme ça ou c'est
25 plutôt comme ci mais après ça affine vraiment beaucoup d'avoir euh tout le décorticage
26 autours\ ((touche sa jambe, ajuste son pull, se tiens en avant))
27 Pr302 : ouais moi je pensais pas que c'était aussi important <<Pr305 : ouais>> ((pointe la transcription))
28 la la retranscription et je me suis dit voilà ouais ..
29 Pr305 : ouais moi je pensais pas non plus .. je pensais pas non plus ((se repose en arrière, CH1 hoche la
30 tête et sourit))

L'effet d'attente est laissé pour compte et semble manquer de pertinence. Mais en parallèle de cette accentuation, Pr305 fixe CH1, se balance régulièrement en arrière et ses gestes s'accentuent nerveusement. Les *euhm* et pauses fréquentes dans le discours de Pr305 montrent une hésitation, une difficulté à formuler sa pensée. En guise de conclusion, Pr305 répète son propos comme '*d'avoir l'image (…) c'est déjà génial (…) mais après ça affine vraiment beaucoup d'avoir euh tout l'décorticage autours*' (l.22-26). Le verbe *décortiquer* est repris plusieurs fois dans cet extrait et semble faire consensus entre les participantes pour résumer l'activité ou une partie de l'activité d'analyse. Ici, il est cependant intéressant de remarquer qu'alors que Pr302 explicite la transformation de son rapport à la transcription, en lignes 27-28, Pr305 s'aligne très rapidement et son non-verbal semble plus serein.

Le discours de Pr305 doit en fait être analysé en conscience d'une de ses interventions dans la première data session (cf. extrait : Session de Pr301, lignes 793 à 809) qui remettait en question l'utilité de l'étape de transcription et du temps à y accorder. Ses postures hésitantes, ses effets d'attentes, peuvent finalement être interprétés comme une tentative de retour sur ses propos antérieurs, vis-à-vis de sa remise en question de la méthodologie d'analyse expliquée par CH1 cinq sessions plus tôt. Cet extrait exprime, comme le fait Pr302, une transformation de la compréhension des règles sous-jacentes à l'activité, et peut-être une forme de culpabilité ou de repenti de Pr305 vis-à-vis de CH1 qui l'encourage par son non-verbal ('*CH1 hoche la tête et sourit*' (l.29-30)). Pr305 étant la dernière participante à faire l'exercice d'animer une data

session, elle a eu les quatre sessions précédentes en guise d'expérience vicariante et celle-ci comme mise en pratique et réalisation de performance qui montre la transformation vécue au cours des sessions.

31 Pr302 : mais le fait de marquer de voir pis de prendre le temps aussi de chaque fois ((mime l'écriture
32 avec ses mains)) . de de re- bah de prendre chaque enfant chaque phrase de retranscrire les
33 gestes -fin . et pis là o:::n on se rend compte de de l'importance\ .. ((Pr305 fait mine de vouloir
34 parler)) que c'est pas juste voir le film et pis

Par la suite, Pr302 continue d'expliciter ce que Pr305 amenait en donnant cette fois précisément les étapes préalables à l'analyse : *voir*, *prendre le temps*, *retranscrire.* Elle souligne aussi par son non-verbal (pointer la transcription, mimer l'écriture) que c'est en passant par ces étapes que '*là o:::n on se rend compte de l'importance*\' (l.33) de la transcription. Ceci implique que l'expérience vicariante n'est pas qu'une simple observation et reproduction, mais également une appropriation et, en ce sens, va de pair avec l'axe de la réalisation de performance du sentiment d'efficacité personnelle.

35 Pr303 : parce qu'en fait c'est vrai si on si on on filme et pis qu'on on le visionne . je veux dire il va y
36 avoir en tous cas moi quand j'ai vu la partie là ((pointe l'écran)) . l- la chose que j'ai VU
37 ((regarde CH1 puis l'écran en pointant Pr304)). c'est l'interaction de de toi et de Délia .
38 ((Pr304 hoche la tête)) ah oui tout ça mais j'ai j'ai PAS vu du tout les autres <<Pr305 : non>>
39 et pis en fait on pourrait . rester là-dessus/ <<Pr302 : ouais>> ((alterne entre l'écran, CH1 et
40 Pr305)) et pis tout d'un coup la voilà l'histoire de Ella derrière de s- de son impatience . je
41 l'ai- je l'ai zappé . et pis en même temps ça m- ça nous révèle quelque chose aussi sur Ella\
42 <<Pr305 : ouais>> ((Pr302 et Pr301 hochent la tête)). donc eu:::h il faudra vraimENT parce
43 que je pense que hm:: par facilité on on risque de de rester que dans les visionnage et . et c'est
44 à nous qui sommes porteurs de cet outil ((mouvement de bras 'fort' et Pr305 rit)) de de nan
45 parce qu'on va surement ((échanges non verbaux avec Pr305 ((bouge les mains)) .. utiliser
46 de ..

Cette dernière intervention de Pr303 exprime le risque, identifié dans ce cas grâce à l'expérience vicariante de la session de Pr304, de *zapper* (l.41) des éléments si l'étape préalable de transcription n'est pas réalisée. Elle projette la démarche d'analyse dans son quotidien car ajoute que ne pas transcrire une vidéo serait une '*facilité'* (l.43) dans sa pratique professionnelle. Ce terme révèle à la fois une réalité du terrain, le manque de temps, mais aussi une plus-value reconnue de la transcription car le choix de la '*facilité'* (l.43) tient lieu de '*risque'* (l.39). Elle exprime ensuite son engagement dans la démarche par une prise de responsabilité, '*c'est à nous qui sommes porteurs de cet outil*' (l.44), qui montre une dimension de développement des acquis propre à l'expérience vicariante.

L'expérience vicariante peut donc être observée dans les data sessions sous différents angles. Le premier est celui de la modélisation via la situation de référence, qui peut mener à une comparaison entre les participant·es ou entre les situations projetées (principalement passées ou quotidiennes). Dans ce cas, la dynamique de comparaison est généralement explicite et introduit l'utilisation du *tu*. Le second est celui de l'expérience vécue dans et par le groupe à travers le partage des observations et le travail de construction de significations. Ici, le processus de réflexion et d'argumentation est plutôt implicite et se concrétise par des retours sur la pratique envisagée avant l'exercice et des projections dans le futur comprenant les adaptations ou vigilances spécifiques à un contexte professionnel. L'expérience vicariante peut

donc émerger de manière ponctuelle mais semble être inhérente et continue dans la démarche d'analyse collective des interactions.

5.2. Identifier les états physiologiques et émotionnels

A l'aide des deux extraits suivants, nous observerons que les état physiologiques et émotionnels peuvent être abordés sous l'angle de la situation de référence mais également à travers la pratique de l'analyse collective des interactions elle-même. Nous noterons que les états physiologiques ne seront pas abordés explicitement dans ces extraits et leur analyse pour les raisons suivantes : il est plus naturel pour une personne de parler de stress (état émotionnel) plutôt que d'accélération du rythme cardiaque et il n'est pas réaliste, à travers l'outil vidéo, de mesurer concrètement un état physiologique. Ils sont néanmoins intimement liés aux états émotionnels et peuvent être déduits de l'état émotionnel ou de signaux non-verbaux le cas échéant (rougissement de peau, tremblements…).

Extrait 3 : un moment de transition

La session de cet extrait est animée par Pr304 dont la problématique est la recherche d'harmonie et de sérénité dans une situation où elle entame un processus d'habillage/déshabillage avec six enfants pour aller à la sieste. Il s'agit, selon les termes des participantes, d'un moment de transition qui peut générer du stress.

1 Pr301 : ((fixe Pr304 en reformulant son propos)) disons que c'est un MOment de transition et comme
2 on le vit au mIEUx dans un groupe de un deux ans euh alors qu'ils ont pas complètement
3 l'autonomie et .
4 Pr304 : oui °c'est ça°
5 Pr301 : °et pis euh° co- comment le stress qu'on peut avoir ((s'auto-désigne)) parce que c'est un peu ça
6 Pr304 : oui c'est ça ((hoche la tête))
7 Pr301 : xxxxxx la situation le stress qu'on a comment on fait pour pas le donner aux enfANts/
8 Pr304 : oui
9 Pr301 : et pis comment on fait pour s'apaiser soi-même pour avoir ce moment de transition du plus
10 cALme au plus au plus possible quoi\

Pr301 commence par reformuler le propos de Pr304 pour rendre visible aux chercheuses les difficultés de ce processus. En fixant Pr304, elle s'assure de son alignement qui devient ensuite explicite par un '*oui c'est ça*' (l.4). Pr301 exprime que la difficulté vient à la fois de l'état de transition de la situation de référence et des capacités d'autonomie encore faibles des jeunes enfants. La formulation '*comme on le vit au mIEUx*' (l.2) est l'expression d'un sentiment de dépit car les éducatrices sont mises dans une posture passive en subissant le contexte et ne peuvent que le vivre *au mieux :* elles se sentent restreintes dans leur capacité à améliorer les évènements. Pr301 ajoute que ce contexte provoque du stress. Le fait d'utiliser le *on* , qui englobe la communauté d'éducateur·rices, et de s'auto-désigner montre que Pr301 s'identifie et interprète l'état émotionnel de Pr304 dans la situation de référence. Il est aussi probable que Pr301 ait déjà été dans un contexte semblable et exprime simplement l'état émotionnel qu'elle avait éprouvé à ce moment, dans ce cas de figure, elle estime par empathie que Pr304 a certainement ressenti la même chose.

Pr304 s'aligne verbalement et non-verbalement par un hochement de tête alors que Pr301 continue de développer le questionnement apporté plus tôt par Pr304. Elle oriente la réflexion du groupe vers la question de la (non-)transmission du stress aux enfants et de l'apaisement personnel. Elle rend ainsi visible que l'état émotionnel de l'éducatrice peut influencer celui des enfants et certainement leur comportement car elle associe le fait de '*s'apaiser soi-même*' (l.9) à avoir un moment de transition le plus calme possible au niveau du groupe.

L'état émotionnel est donc présent dans cet extrait sous deux angles : celui de l'éducatrice et du groupe d'enfants dans la situation de référence, rendu visible par l'échange verbal et l'alignement de Pr304 ; et celui des éducatrices dans l'exercice de l'analyse collective. Ce second angle est visible notamment à travers la notion d'empathie entre les éducatrices, il est plus implicite et nécessite une lecture précise des interactions parfois non-verbales.

11 Pr304 : oui c'est ça\ . ((regarde devant elle)) et pis consacrer quand même euh un temps à chaque enfant
12 -fin voilà qu'ils se sentent pris comme eu . un individu à part entière aussi euh ((regarde CH1
13 qui note sa transcription et hoche la tête))
14 Pr305 : et pis si c'est une transition ((lève les sourcils)) il faut pas que ça dure non plus euh ((écarte les
15 mains))
16 Pr304 : non ouais non plus ça aussi ((laisse retomber sa main))
17 Pr305 : je sais pas combien de temps parce que s'il faut les rendre autonome en même temps euh ça
18 peut vite prendre beaucoup de temps de les laisser faire
19 Pr304 : ouais c'est ça ouais °cette complexité entre° . le fait de devoir avancer euh ((bouge la main))
20 Pr301 : est-ce que je peux j:-
21 Pr304 : au moment de la sieste et pis quand même °les laisser euh aussi° faire des choses par eux-
22 mêmes\ ((Pr305 hoche la tête))

Par la suite, Pr304 développe également les exigences attendues dans ces moments de transitions au regard des enfants comme étant un moment qui doit leur permettre de se sentir considérés individuellement. La transition est aussi définie par Pr305 comme un moment qui ne doit pas durer, sur quoi s'accorde Pr304, mais qui se désaligne du propos sur l'autonomie car Pr305 révèle que laisser faire les enfants c'est prendre beaucoup de temps. Elle signale ainsi que ce point, favoriser l'autonomie, entre en désaccord avec la notion de moment de transition, qui doit être succinct.

La sensation de dépit est à nouveau visible lorsque Pr304 s'aligne, ajoute '*ça aussi*' (l.16) en laissant retomber sa main, et définit la situation de référence comme une '*complexité*' (l.19). La complexité est inhérente à l'activité et ici connotée négativement. L'état émotionnel en lien avec l'activité de référence est donc négatif : c'est un risque de péjoration du SEP situé (dans des contextes similaires) des éducatrices, et plus précisément de Pr304.

Dans l'extrait, les éducatrices reconnaissent explicitement ce stress et la volonté à trouver un moyen de le gérer, ce qui indique une activation de l'état émotionnel de préoccupation mais également de mobilisation réflexive vers une résolution. Cet échange collaboratif et les alignements successifs rendent visible une compréhension mutuelle dans le groupe, qui peut alors faire office de soutien. Cela permet également d'identifier de manière collective les micros-tresseurs qui provoquent l'activation émotionnelle dans l'activité professionnelle quotidienne, tels que les contradictions soulevées par les éducatrices.

Extrait 4 : un ressenti partagé

Tiré du bilan de synthèse des cinq data sessions, cet extrait fait suite à une proposition de CH2 de revoir le groupe après que les éducatrices ont pu pratiquer l'analyse collective des interactions de manière autonome dans leurs équipes. CH1 propose également de rester à disposition pour des questions si elles rencontrent des difficultés dans leur pratique et demande aux participantes comment elles entrevoient l'après-formation.

1 Pr301 : °ça ça me semble euh° . PREsque in-dis-pensable dans le sens euh .. ouais on va ((bouge les
2 mains)) . alors on a testé avec vous/
3 CH1 : ouai\
4 Pr301 : on va tester ben nous ((regarde Pr304 qui s'avance)) on a déjà <<CH1 : mhm>> un projet euh .
5 on va tester mais après y a plein de de choses qui vont sortir de ça e:::t .. <<CH1 : mhm>>
6 pour pas se sentir un peu perdu pis je dis ben maintenant on est toutes seules <<CH1 : mhm
7 mhm>> donc y a . Y A un point de chute et y a quelques chose qui va se passer\ .. ((baisse le
8 regard)) maintenant moi ce que j'ai envie de dire c'est que ((touche ses lèvres)) .. c'est que
9 j'ai . énormément apprécié cette euh . cette formation\ .. euh j'ai énormément apprécié le
10 groupe\ ((relève le regard)) .. que qu'on a formé ((Pr304 hoche la tête))

Pr301 s'aligne avec ces propositions en exposant les étapes temporelles de leur pratique, à savoir tester avec les chercheuses, puis tester en autonomie par l'établissement d'un projet. A ce stade, elle envisage qu'il y aura '*plein d'choses qui vont sortir de ça*' (l.5) et exprime que mettre en place un suivi ou permettre l'accessibilité des chercheuses leur permettra de ne '*pas se sentir un peu perdu*' (l.6). Pr301 identifie '*un point d'chute*' (l.7) en lien avec la prise d'autonomie des participantes, ce qui donne un sentiment d'appréhension, une sensation de solitude perçue et renforce son propos vis-à-vis du soutien des chercheuses.

Elle adopte ensuite un rythme lent et baisse le regard ce qui introduit un changement de son état émotionnel. Son introduction par la phrase '*maintenant moi ce que j'ai envie de dire c'est que ((touche ses lèvres)) ..*' (l.8) indique un changement de thématique et les indicateurs paraverbaux qui l'accompagnent laissent percevoir une émotion telle que la gêne. Pr301 partage ensuite son sentiment positif vis-à-vis de la formation et va jusqu'à préciser avoir '*énormément apprécié le groupe*' (l.9-10) ce qui explicite son sentiment, visible également dans le fait qu'elle relève le regard vers ses collègues au même moment. Le fait d'évaluer positivement non plus *quelque chose*, la formation, mais *quelqu'un*, les membres du groupe dans lequel Pr301 s'inclut, semble amplifier la dimension émotionnelle du discours auquel Pr304 s'aligne d'un hochement de tête alors que Pr301 abaisse de nouveau le regard.

11 Pr301 : parce que ((baisse le regard)) .. donc euh . euh j'ai énormément apprécié le NON-jugement et
12 le::: ((baisse la main, lève le regard, CH1 hoche la tête en prenant des notes)) . et l'empathi::e
13 et le::: . ((mouvements des mains)) les connexions parce que quelque part on se connaissait
14 PAS <<Pr303 : mhm mhm>> ((Pr303 et Pr304 échangent un hochement de tête)) .. ou très
15 peu\ .. ((baisse le regard)) euhm et je trouve que::: mm .. par rapport au travail ((regarde CH3
16 et CH2)) que vous avez fait toutes les TROIS . euh moi je trouve qu'on que j'ai un devoir de
17 de de PROMOTION de cette formation\ ((regarde CH1 qui sourit)))) . parce que::: voilà
18 après c'est mon ressenti hein .

Pr301 nomme alors les valeurs qu'elle attribue au groupe, notamment le non-jugement et l'empathie, comme étant des ingrédients importants pour le partage au centre des data session. Elle estime que ces valeurs ont permis des '*connexions'* (l.13) entre les participantes alors

même qu'elles ne se connaissaient pas, ce à quoi s'alignent plusieurs des participantes. Cette notion de connexions prend place à la fois dans une dynamique émotionnelle personnelle, par la confrontation de soi aux regards des autres, et professionnelle, par le partage d'expérience et de pratiques au sein d'une communauté. Pr301 mentionne l'importance des chercheuses pour instaurer un cadre propice à la fois au travail et à l'établissement de ces connexions. Elle exprime alors une forme de reconnaissance envers les chercheuses en intégrant ce qu'elle appelle un *devoir de promotion de la formation* (l.17).

CH1 lui sourit et Pr301 justifie qu'il s'agit de son *ressenti* (l.18), ce qui vient adoucir ce que d'autres participantes auraient pu percevoir comme une injonction. Le sentiment de gêne initial peut alors être mis en lien non pas à un vécu ou une situation de référence, mais avec la révélation de soi, d'un intime lié à l'activité à la fois du moment présent et située dans la formation. La révélation de soi est une prise de risque car elle va à l'encontre des processus de préservation de faces (Goffman, 1974). Pr301 révèle d'ailleurs son hésitation par le commentaire *'quelque part on s'connaissait PAS'* (l.13-14) : elle ne semble pas savoir si son ressenti sera validé par ses collègues ou laissé pour compte, jugé trop personnel et n'ayant pas sa place dans leur relation professionnelle. Néanmoins, le fait qu'elle partage ainsi une face intime révèle un sentiment de confiance en ses collègues, qu'elle dit développé à travers la formation.

19 Pr301 : mais eu:::h . je trouve qu'elle est très riche\ . euh je cache pas et je l'ai je l'ai dit assez fort elle
20 me faisait pEUr . ((sourit à CH1)) malgré tout\ . euh surtout dans le sens où on allait être euh
21 deux équipes qui se connaissent pas\ ((CH1 hoche la tête)) c'était ça surtout ((baisse le
22 regard)) qui me faisait un peu soucis\ . et euh du coup euh °je pense que c'est c'est vraiment
23 une formation euh ..

Est abordée alors une notion de forte peur en amont de la formation, que Pr301 met directement en lien avec la non-connaissance des autres participantes : elle rend ainsi visible la charge émotionnelle que comporte la confrontation de sa pratique professionnelle au regard d'autrui. Cette sorte de révélation met à nouveau à jour un sentiment très intime, potentiellement confrontant pour les autres participantes et Pr301 en cas de désalignement. Elle redirige son propos sur la situation de formation-analyse par '*deux équipes qui ne se connaissent pas*' (l.21) de manière appuyée grâce au connecteur '*surtout*' (l.20 et l.21) répété à deux reprises qui permet de complétement désengager l'investissement personnel (le contexte fait peur, non les personnes) et de préserver les faces des participantes.

Dans son discours, une évolution des états émotionnels est rythmée par la formation : la peur en amont, les connexions et appréciations grâce au non-jugement et à l'empathie (aux émotions partagées collectivement lors des analyses), peut-être une forme de soulagement et enfin de la reconnaissance. Cette dernière est à nouveau liée à de la peur de l'inconnu à venir et d'une responsabilité endossée. L'extrait est également riche en réponses minimales non-verbales, par des sourires, des hochements de têtes ou des regards qui encouragent et offrent un espace d'expression des émotions de Pr301. Il est à noter que la plupart des actes non-verbaux sont donnés par CH1 alors que les autres personnes restent relativement en retrait. La voix de Pr301 étant fluide avec un ton plutôt stable, cela ne provoque pas une ''nécessité d'empathie'' de la part du groupe dont l'écoute et le retrait peuvent être considérés comme un alignement.

23 ((regarde CH1 qui hoche la tête)) je pense que c'est bien si elle perdure dans dans le secteur ((Pr304
24 hoche la tête, Pr305 regarde CH1, CH1 regarde CH2)) et pis xxx°
25 ((toutes regardent CH1 en souriant, CH1 hoche la tête Pr302 manipule son collier))
26 CH1 : merci . pour l'expression de se ressenti est-ce que c'est . partagé/ c'est sûr que ((regarde CH2))
27 nous nous c'est c'est bien notre objet- c'était bien notre objectif hein ((regarde chaque
28 participante)) c'est que vous puissiez quand même vous emparer de ((Pr305 et Pr301
29 prennent de l'eau)) .. de méthodes pour ensuite euh . non seulement le l'utiliser pour vous ..
30 mais aussi diffuser euh °pis xxx CH2 xx la rappeler aussi donc si vous° . donc si vous pouvez
31 au moins aujourd'hui le sentir ça ((bouge les mains)) possible bah c'est . c'est . c'est déjà pas
32 mal °je pense si vous avez aussi d'autres choses à nous à nous dire°
33 Pr303 : ((regarde Pr301)) °ouais mais moi je suis assez d'accord xx avec ce que tu dis° ((baisse le regard,
34 Pr305 sourit à Pr301))

Les réponses minimales (hochement de tête, sourires) sont des indices qui rendent tout de même visible l'alignement des participantes au dernier propos de Pr301 : '*je pense que c'est bien si elle [la formation] perdure dans dans le secteur*' (l.23). Les regards tournés vers CH1 montrent qu'elle est reconnue comme l'interlocutrice principale et l'incite à reprendre la parole. CH1 remercie Pr301, elle reconnait ainsi le partage d'une forme d'intimité et prend aussi soin de la face de Pr301. Du fait du retrait des autres participantes pendant le partage de Pr301, mais aussi de sa posture de chercheuse, CH1 demande aux participantes d'expliciter leur alignement au ressenti de Pr301. Cette démarche peut également être vue comme une volonté d'encourager la révélation de soi pour en diminuer le caractère menaçant et participer à la préservation de la face de Pr301.

Afin de ne pas rendre cette demande trop confrontante, CH1 redirige son intention vers l'objectif de la démarche de la formation qu'elle éclaircit comme étant la prise d'autonomie dans la pratique d'analyse collective des interactions et la promotion de cette pratique avancée par Pr301. En disant '*si vous pouvez au moins aujourd'hui le sentir ça ((bouge les mains)) possible bah c'est . c'est . c'est déjà pas mal*' (l.30-32), CH1 précise que sa demande initiale porte sur le SEP des participantes vis-à-vis de l'utilisation de l'outil. Cela a pour effet de préserver l'intimité des participantes qui ne voudraient pas partager leurs émotions, même si la dernière phrase de CH1 laisse cette possibilité ouverte. Pr303 se saisit de cette ouverture pour s'aligner explicitement avec Pr301, son échange de regard puis le fait de baisser les yeux, comme une pudeur vis-à-vis de la révélation de soi, indique que son propos porte également sur les aspects émotionnels qui ont été partagés. Le sourire de Pr305 accompagne cet alignement et montre son soutien par empathie à Pr301.

À travers l'exercice de l'analyse collective des interactions ou grâce à une prise de recul, il est intéressant de soulever que les participantes reconnaissent et discutent de leurs états émotionnels, ce qui suggère une prise de conscience de leurs impacts sur leur activité. La discussion semble néanmoins plus ouverte, moins confrontante, lorsque les états émotionnels sont directement liés avec une situation de référence : les facteurs externes peuvent alors être plus facilement identifiés grâce à la vidéo et n'impliquent pas forcément l'engagement intime d'une personne. Les interactions sociales jouent un rôle dans la régulation des états émotionnels, ce que Pr301 attribue à l'empathie, le soutien mutuel et également à un encadrement adapté de la part des chercheuses.

La communication non-verbale constitue un indicateur prépondérant lorsqu'il s'agit d'exprimer et de comprendre les états émotionnels. Cela exige des compétences pointues d'identification et de régulation de ces états par les chercheuses. Dans une démarche de

développement du SEP, le soutien par des personnes reconnues comme compétentes dans l'activité pratiquée ou de référence est un facteur clé pour rendre l'expérience émotionnelle des participantes positive. Cette dernière permet ensuite d'envisager plus sereinement l'autonomie et la responsabilité.

5.3. Identifier la réalisation de performance

D'un œil externe, il est possible de nommer des critères de performance, tels que les postures adoptées par les participantes, et d'évaluer ainsi les différentes data sessions positivement ou négativement. Par exemple, lors de la première data session les participant-es ont de la peine à analyser la transcription après 4 visionnages de la situation de référence : cela s'identifie par un échange de regards vif, des rires nerveux et des marqueurs d'hésitation (lire, parler ou laisser la parole). A l'inverse, lors de la dernière data session, les participantes n'hésitent pas à se concentrer directement sur la transcription : le 2ème visionnage est suivi d'un silence de 1 minutes 30 et le 3ème visionnage d'un silence de 2 minutes 50. Cette nouvelle attitude avec des regards fixes (sur l'écran ou la transcription) et une autonomie de la part des participantes montre une maitrise acquise dans l'activité.

Il s'agit néanmoins d'observation externe du collectif, et si l'activité d'analyse semble être une performance positive, le SEP repose sur une croyance et une attribution personnelle et subjective. Cette partie se penchera donc sur les éléments d'interactions permettant d'étudier la notion de performance vécue et attribuée par les personnes elles-mêmes dans l'analyse collective.

Extrait 5 : valoriser des compétences

L'extrait a lieu à la fin de la 5ème data session, alors que le groupe discute de l'utilisation de la méthode d'analyse interactionnelle dans leur quotidien. Pr305 relève auparavant que les questions posées dans le cadre de la formation sont moins précises que celles qu'elle aborderait dans son activité quotidienne. Elle cherche la validation des autres participantes notamment en opposant le contexte de formation, où les problèmes pratiques portaient sur le fonctionnement des éducatrices, au contexte professionnel, où l'intérêt serait porté plus précisément sur un·e enfant.

1 Pr303 : ((regarde alternativement sa feuille et Pr305)) moi je trouve bien aussi qu'il y ait quelque chose
2 euh . mais dans le fond on fait comment/ <<Pr305 mhm>> . et e:::t de mettre . bah j'aurais
3 aussi envie . du de de l'utiliser pour mettre en avant les les compétences ((CH1 hoche la tête))
4 mais en fait on fait comment/ <<Pr305 : mhm ((hoche la tête))>> pour avec un enfant euh
5 de::: hm:: . qui est en crise tout le temps qu'est-ce qu'o:::n . -fin je sais pas comment on fait
6 pour le calmer/ ou eu:::h <<Pr305 : mhm ((hoche la tête))>> . et euh . par rapport à la
7 séquence que j'ai choisie euh sur euh sur le .

Le connecteur '*aussi*' (l.1) permet à Pr303 de s'aligner avec la vision de Pr305 et d'ajouter son regard sur l'utilisation de la démarche d'analyse interactionnelle. Elle perçoit une utilité compréhensive de l'essence du métier d'éducatrice qui se retrouve dans sa phrase '*mais dans le fond on fait comment/*' (l.2). Le pronom *on* fait référence aux éducatrices tandis que la formulation *dans le fond* rend visible un besoin d'explicitation : les éducatrices sont capables de faire des choses sans forcément savoir les expliciter, donner la manière de les faire. Le regard de Pr303 vers sa transcription donne de l'importance à cet objet de transition qui peut, par l'écrit, être un outil d'explicitation. Elle propose de voir la démarche d'analyse comme un outil

qui permet de '*mettre en avant les les compétences*' (l.3) et précise par la suite avec un exemple comment la démarche pourrait expliciter les capacités que les éducatrices mobilisent pour calmer un·e enfant qui fait des crises répétées. Pr305 fait part de son écoute attentive par des hochement de tête et des *mhm* ce qui encourage Pr303 à développer son raisonnement.

7 y a des choses je me souviens toi ((regarde et pointe Pr301)) t'as dit mais y a une chose qui
8 m'ont fait plaisir . quand tu t'es vue\ tu dis ((tape du poing sur la table)) OH MAis ça c'est .
9 ((mime Pr301 devant sa vidéo)) voilà je trouve que j'ai pas été j'étais bien là tu vois j'ai bien
10 ((se tourne vers Pr305 et ouvre la main)) et je trouve que ça peut aussi servir à ça\ de de
11 mettre en VAleur euh ((Pr304 hoche la tête)) . nos compétences et comment on fait pour faire
12 des choses et comment .. euhm . bah je sais je vais dire ((regarde et pointe l'écran)) ah mais
13 tiens mais tel enfant qui est plus jeune je fais une AUtre façon pour lui amener euh ce qu'on
14 va faire\ j'utilise pas les même mots/ je me positionne différemment ((tout le monde hoche
15 la tête)) . et de de mettre le . le doigt dessus/ . je trouve que c'est . c'est valorisant pour le
16 pour le . le travail qu'on fait et ...

Pr303 va prendre à partie Pr301 en mentionnant un commentaire que cette dernière a fait lors de la première data session '*t'as dit mais y a une chose qui m'ont fait plaisir . quand tu t'es vue\ tu dis ((tape du poing sur la table)) OH MAis ça c'est .*' (l.8). En mimant Pr301, elle reconnait et incarne ici l'impact de l'auto-observation que la démarche a eu sur Pr301 en s'auto-attribuant une appréciation positive de sa performance : '*j'étais bien là tu vois j'ai bien'* (l.9). Pr303 se retourne vers Pr305 avant de répéter son propos ce qui signifie qu'elle perçoit Pr305 comme son interlocutrice principale. Elle répète que la démarche analytique peut servir à mettre en valeur les compétences et vient elle-même incarner la démarche d'explicitation : '*je fais une AUtre façon*' (l.13), '*j'utilise pas les même mots/ je me positionne différemment*' (l.14). Pr303 se met ainsi en scène dans une projection fictive où l'utilisation du *je* rends visible une réflexion personnelle voire identitaire. L'éducatrice montre à la fois son agentivité dans la démarche analytique et l'impact que cette dernière a sur elle.

Le groupe s'aligne en hochant la tête et Pr303 ajoute que '*c'est valorisant pour le pour le . le travail qu'on fait*' (l.15-16). Par cette phrase, elle se distingue de la mise en scène et attribue une importance sociale à la valorisation des compétences. En effet, si c'est *pour le travail,* cela montre un bénéficie pour les membres de la communauté de pratique, avec peut-être une influence sur leur pratique directement mais surtout sur les personnes externes qui la reconnaissent dans une vision également politique du travail en lui-même.

17 Pr305 : mais c'est une autre démarche/ c'est une autre démarche\
18 Pr303 : c'est une autre démarche/ mais ça pourrait être un aspect qu'on pourrait euhm . qu'on pourrait
19 aussi mettre en place\ xxx
20 CH1 : °xx stagiaires xx°
21 Pr305 : mhm non comme dernièrement il fallait il fallait euh . ((bouge les mains vers Pr303)) euhm .
22 lister un peu les moments qu'on faisait AUtre de::: que notre travail avec euh le groupe\ juste
23 euh . bah le le les accueils avec la famille toutes et ces choses-là-
24 Pr303 : ah ouais en lien avec les familles
25 Pr305 : donc VOILà alors ce genre de choses aussi ça ça ..
26 Pr303 : ouai

En répondant '*mais c'est une autre démarche/*' (l.17), Pr305 montre qu'elle comprend le propos de Pr303, sa portée possible, mais que l'objectif est différent et ne l'envisage pas dans sa pratique. Pr303 s'aligne en partie car propose de ne pas écarter la possibilité d'utiliser l'analyse

collective des interactions dans l'objectif d'une explicitation et mise en valeur des compétences.

Les deux échanges suivants viennent alors essayer de préciser cette *autre démarche* avec des exemples de cadres où elle pourrait être utilisée comme l'entend Pr303. CH1 donne le terme de '*stagiaires'* (l.20) ce qui rend visible sa posture de formatrice d'adulte qui aurait tendance à utiliser la méthode à des fins de formations, telle que dans le cas présent. Il pourrait s'agir également d'une tentative de rappel envers Pr302 qui, peu avant cet extrait, avait mentionné l'utilité des données auprès des stagiaires sans préciser son propos. Ensuite, Pr305 commence en disant '*non*' (l.21) alors que son intervention ne relève pas du désalignement mais bien aussi de la précision : elle révèle un travail d'explicitation qui leur avait été demandé de faire en listant '*un peu les moments qu'on faisait AUtre de::: que notre travail avec euh le groupe\ juste euh . bah le le les accueils avec la famille toutes et ces choses-là*' (l.22-23). Ainsi, Pr305 montre son alignement au propos de l'utilité de la démarche pour la mise en valeur des compétences tout en l'attribuant à une démarche prescrite qui ne relèverait pas de son quotidien.

Cet extrait révèle l'état d'esprit dans lequel sont les participantes, principalement Pr303 et Pr305, vis-à-vis de la démarche d'analyse. En effet, envisager reproduire la méthode dans d'autres cadre avec des objectifs d'une autre nature que l'auto-analyse (terme utilisé par Pr302 peu avant cet extrait) montre une attribution positive à la performance produite. En outre, l'expression *mettre en valeur* est centrale dans la notion de réalisation de performance car elle rend visible une volonté de montrer son expertise à autrui et ce sur deux plans : le premier, à travers la vidéo, porte sur les compétences-métiers dont la performance est jugée positive, autrement il ne serait pas envisagé de la montrer ou avec des comportements de restriction (crainte, hésitation). Le second, indirect et/ou inconscient, porte sur la capacité à animer et mener une analyse (collective ou non) des interactions, car si la *mise en valeur* est envisagée par cet outil alors la performance quant à son utilisation est également jugée positive.

Extrait 6 : réaliser (prendre conscience de) sa performance

Cet extrait a lieu durant la séance de synthèse et fait suite à un échange entre Pr303 et Pr304. Elles discutent de la situation de référence Pr304 où cette dernière a dû réagir à une intervention imprévue de la part d'un stagiaire. La notion de réaction à l'urgence est alors discutée, avec une retenue sur le terme « urgence » car, dans la situation de référence, la sécurité n'est pas mise en péril.

1 Pr303 : <u>y a un élément qui arrive et</u> qui fait que on on . on on doit ch- on -fin on . y a une priorité et elle
2 est mise dans la boucle\ …
3 CH1 : °mais je trouve que ce terme d'urgence euh . je veux dire moi je l'ai utilisé aussi°<<Pr303 :
4 mhm>> . parfois dans dans mes analyses. en faisant la distinction entre l'urgence euh .. avec
5 DANger ((guillemet avec les doigts)) <<Pr303 : <u>oui oui</u>>> <u>ou SANs danger</u> mais … ((fixe
6 Pr303)) c'est pas parce que y a pas de danger que y a pas d'urgence/ .. et puis effectivement
7 dans cette dans cette situation euh .((regarde alternativement toutes les participantes))eu:::h .

Afin de répondre au problème émergeant dans l'échange, Pr303 expose une situation professionnelle type qui définirait le terme recherché plus adéquat à « urgence », en parlant notamment de « priorité ». Plusieurs secondes de silence s'écoulent et montrent la posture réflexive du groupe vis-à-vis de cette notion et du problème pratique qui en découle. Nous pourrions énoncer ce dernier par « qu'est-ce qui définit l'urgence dans le métier d'éducatrice de la petite enfance et comment est-ce traité en pratique ? ».

CH1 répond à ce problème en faisant part de sa propre utilisation du terme d'urgence et vient préciser la différence '*entre l'urgence euh .. avec DANger ((guillemet avec les doigts)) <<Pr303 : oui oui>> ou SANs danger*' (l.4-5) ce à quoi Pr303 s'aligne immédiatement. La notion de danger est mise entre guillemets par la gestuelle et semble indiquer la subjectivité ou la nécessité d'évaluer ce concept dans un contexte précis. Par cet autre commentaire, '*c'est pas parce que y a pas de danger que y a pas d'urgence/*' (l.6), CH1 exprime que l'urgence n'est finalement pas forcément liée à la notion danger, mais à celle de la nécessité à agir ou réagir comme elle le mentionne en ligne 9, '*il faut réagir tout de suite*'.

8 y a d'autres peut-être moments on a vu aussi y a eu une sorte d'urgence OÙ .. à A UNE
9 évènement vous eu:::h . sentez que il faut réagir tout de suite ((hausse les épaules, mains
10 paumes vers le haut et regard à Pr303-Pr304))\ .. sinon ça va déraper/ ((regarde Pr302)) . je
11 pense que dans le champi- -fin dans le la la le le la séquence de jeu libre on pourrait en voir
12 plusieurs de . d'éléments comme ça c'est que .. c'est pas SPECIAlement une question de
13 sécurité ((paumes vers le haut, Pr301 hoche la tête)). c'est pas une urgence dans le sens
14 médical du terme ((regarde Pr303-Pr304))/ mais c'est . LA il faut faut une action tout de suite
15 quoi\ ((rit))

Afin de valider le caractère contextuel de la notion d'urgence, CH1 propose aux participantes de réfléchir aux situations de références qu'elles ont analysé durant la formation et d'identifier lorsque '*vous eu:::h . sentez que il faut réagir tout de suite*' (l.9). L'utilisation du *vous* avec le verbe *sentir* souligne ici les compétences-métiers dont font spécifiquement preuve les éducatrices. *Sentir* relève de l'expertise car ne peut être décrit par une procédure et une personne externe à la communauté de pratique pourrait ne pas comprendre ce dont il s'agit.

En outre, la nécessité de réaction est centrale avec l'attente de résultat négative en cas d'inaction : '*sinon ça va déraper/*' (l.10). L'objet, *ça*, le rythme lent du discours ainsi que le regard de CH1 envers chaque éducatrice, les incitent à prendre l'espace de réfléchir aux situations de références et à définir par elles-mêmes l'évènement qui nécessite une action. Dans cette démarche analytique, il s'agit d'identifier un évènement qui provoque l'urgence qui elle-même provoque la performance-réponse : l'étayage dont fait preuve CH1 amène donc les éducatrices à identifier à la fois (1) les évènements déclencheurs, (2) une performance réalisée spécifique liée à une urgence contextualisée dans une situation de référence et (3) les performances potentielles ou attendues de la part des éducatrices pour (4) une stabilisation de la situation, qu'elle « ne dérape pas ».

CH1 regarde Pr302 et évoque la situation de référence que cette dernière avait animé où les participantes avaient relevé sa performance à « changer de casquette » durant une séquence de jeu libre (prendre alternativement un rôle de bébé et d'animatrice) afin de stabiliser les interactions des enfants qui faisaient parfois preuve de rudesse envers Pr302. CH1 souligne que '*c'est pas SPECIAlement une question de sécurité*' (l.12) ni même '*une urgence dans le sens médical du terme*' (l.13-14) mais que la nécessité d'agir n'en n'est pas moins présente.

Auparavant, CH1 a attribué une valeur positive à la performance de Pr302 dans sa situation de référence puisque cette dernière a permis d'atteindre le résultats attendu (équilibre serein dans les interactions). L'utilisation du conditionnel en lignes 11-12, '*on pourrait en voir plusieurs de . d'éléments comme ça*', indique que la situation de référence prise en exemple ne s'est pas soldée par un « dérapage ». En effet, l'identification des évènements déclencheurs repose sur des hypothèses : tant que la situation ne dérape pas, il n'est pas possible de savoir avec certitude si l'urgence est présente. Néanmoins, il est possible d'identifier les performances des

éducatrices qui contribuent à éviter les « dérapages » : en parler au conditionnel rend visible les résultats de ces performances. Si dérapage il y avait eu, les '*éléments'* (l.12) le constituant auraient été directement identifiés et nommés.

16 Pr301 : à la fin de ma séquence eu:::hm . Alexia me demande la resservir . et au même moment où
17 j'allais la resservir y a un enfant qui fait couler <<CH1 : mhm>> ((CH1 hausse les épaules))
18 . sa bavette .. et du coup c'est vrai que . j'arrête la séquence à ce moment-là mais .. je
19 commence par gérer l'enfant qui fait couler ((CH1 hausse les épaules en penchant la tête)) sa
20 bavette tout en demandant à Alexia de patienter mais je lui dit pas\
21 CH1 : donc °tu te retrouves en multiactivité pour une raison pas° FORCEment de grand danger
22 <<Pr301 : non ((hoche la tête))>> mais en tous cas d'urgence\ xx mhm ((regarde
23 alternativement chaque participante, Pr305 sourit))
24 Pr303 : mhm

L'intervention de Pr301 est à la fois une réponse à la question indirecte de CH1 en ligne 8, '*y a d'autres peut-être moments on a vu aussi y a eu une sorte d'urgence*' , et une réaction à l'étayage de CH1. Pr301 annonce se référer à sa situation de référence pour présenter un contexte emblématique de la notion d'urgence dans le métier d'éducatrice. Le verbatim '*au même moment où*' (l.16) marque l'identification de l'évènement déclencheur de l'urgence : un enfant fait couler sa bavette. Ensuite, en utilisant le connecteur '*du coup*' (l.18) Pr301 rend visible sa réaction, donc sa performance à rediriger son activité vers la nouvelle priorité. La mention '*c'est vrai que*' (l.18) laisse entendre une forme de prise de conscience, dans la situation de formation-analyse, de sa propre performance au fur et à mesure de la description qu'elle fait de la situation de référence. Elle met en évidence la complexité de sa performance en précisant '*tout en demandant à Alexia de patienter mais je lui dit pas*\' (l.20). En ne donnant pas de précision sur la manière dont elle fait comprendre à l'enfant d'attendre, elle montre ainsi son expertise-métiers et reconnait les membres du collectif comme expertes puisqu'il ne semble pas nécessaire de leur donner plus d'explications.

Par le connecteur '*donc*' (l.21), CH1 introduit une conclusion d'ordre logique sur l'expérience de Pr301. En utilisant le terme spécifique de '*multiactivité*' (l.21), elle vient institutionnaliser cette notion et la positionne comme un élément déclencheur d'urgence que les éducatrices pourront, à l'avenir, plus facilement identifier dans les analyses et dans leur pratique. CH1 reprend son propos antérieur soulignant que l'urgence et l'utilisation de ce mot n'est pas liée au '*grand danger*' (l.21) mais reste légitime. Le fait de regarder chaque participante appuie cette reconnaissance du sentiment d'urgence que peuvent percevoir les éducatrices même en l'absence de risque physique. Les participantes s'alignent à travers des réponses minimales : approbations et signes non-verbaux.

Le rôle des chercheuses, et plus spécifiquement de CH1, est particulièrement mise en avant dans cet extrait. Il ne s'agit ici plus de réaliser, dans le sens *faire* une performance, mais de *prendre conscience* de ses agissements et donc de ses performances. Comme le mentionne Pr303 dans l'extrait précédent, la mise en valeur de compétences passe par leur identification au sein d'une performance située. Les chercheuses s'engagent également en tant que formatrices dans la démarche analytique et transmettent aux participantes les outils, notamment la posture descriptive, qui leur permettent de réaliser, *faire*, des performances au sein des data sessions, mais aussi de réaliser, *prendre conscience*, des performances vécues dans les situations de références. Ces situations de formation-analyse sont propices à l'émergence d'espaces réflexifs menant également à envisager des performances futures, jusqu'à les mettre

en pratique. La formation est donc bien un espace d'apprentissage mais également de développement professionnel.

5.4. Identifier la persuasion

Les évènements de persuasion ont été observés selon deux orientations : d'une part la persuasion dite « alignée », où les mécanismes de persuasion permettent de renforcer un propos sur lequel les interactantes sont d'accord. D'autre part, la persuasion comme « travail de compensation », où les mécanismes de persuasion non-alignés prennent une forme argumentative.

Ces mécanismes pourront être d'ordre verbaux comme non-verbaux et sont toujours initiés par autrui, en réaction à un propos ou émergeant comme sujet initial. Deux rôles prépondérants prennent place dans ce type d'interaction : l'individu cible et le·la(les) influenceur·euse(s).

Extrait 7 : regarde … regarde

Cet extrait apparait dans la continuité d'une discussion au sujet de l'intervention d'un stagiaire dans la situation de référence de Pr304. Ce dernier avait pour mission de filmer la séquence alors que Pr304 s'occupait de préparer six enfants pour aller faire la sieste. Il est intervenu verbalement alors qu'une enfant, Alessia, mettait du temps à enfiler son pyjama et que Pr304 s'occupait d'un autre enfant sur ses genoux. Pr304 exprime sa surprise quant à l'intervention du stagiaire et son besoin d'intervenir à son tour.

1 Pr304 : il est resté ouais dans l'institution mais que . ouais c'est ça donc moi je l'ai vu deux fois je pense
2 \ mais du coup c'est vrai que le moment où il est intervenu il a une voix assez forte \ et je- ça
3 m'a frappé le regard d'Alessia enfaite euh comment elle le regarde euh et c'est là que .
4 <<Pr301 : mh xx>> <<Pr303 : xx>> qu'elle s'est dit bon là il va falloir que je le fasse euh
5 Pr305 : xxx
6 CH2 : mais aussi MAIS AUSSI COmment tu le transformes toi tu vois
7 Pr303 : oui exactement et c'était super intéressant ça
8 CH2 : voilà à partir de ça parce que ça fait partie de de la vie des institutions
9 Pr303 : oui oui
10 CH2 : y a des stagiaires par exemple et là on a un exemple tout à fait
11 Pr303 : a:::h oui moi j'ai trouvé xxx ((croise les bras))
12 CH2 : de quand qu'est-ce que toi tu en fais ((bouge les mains))/ . et c'est ça que je trouve intéressant tu
13 vois /
14 Pr303 : oui
15 Pr304 : j'ai pas l'impression d'avoir xxx

Dans sa description, Pr304 parle des éléments interactionnels du stagiaire et de l'enfant en se positionnant comme observatrice. Elle met l'accent sur la force de la voix du stagiaire et le regard de l'enfant comme déclencheur de sa décision à réagir. La persuasion est initiée par CH2 en ligne 6 par '*mais aussi MAIS AUSSI COmment tu le transforme toi tu vois*'. Le *mais* est un connecteur d'opposition, ou du moins de transition, alors que le *aussi* introduit une addition. CH2 vient alors proposer un élément nouveau d'introspection qui n'avait pas été relevé par Pr304 : sa manière de transformer le contexte, l'interaction, et son agentivité. En effet, CH2 utilise le *tu* et le *toi* qui accentue la posture qu'elle cherche à mettre en évidence. CH2 ajoute que '*ça fait partie de de la vie des institutions'* (l.8) en faisant apparemment référence à la nécessité de transformer l'évènement. Elle précise, en ligne 10, que la présence de stagiaire en

est un '*un exemple tout à fait'* et implique qu'une posture autoréflexive apporterait une meilleure connaissance des capacités (interactionnelles) de Pr304.

Pr303 s'aligne avec CH2 et provoque une superposition des discours. Son empressement et ses approbations fréquentes (en lignes 7, 9, 11 et 14) donnent une impression de nécessité de sa part et accentuent la persuasion de CH2. Elle appuie son alignement en ligne 11 '*a:::h oui moi j'ai trouvé xxx'* tout en croisant ses bras ce qui lui donne une posture certaine et affirmative. En s'effaçant pour laisser la parole à CH2, Pr303 montre encore une fois son alignement et met en évidence la persuasion de compensation vis-à-vis de Pr304 qui ne prenait pas une position d'actrice dans son discours, mais d'observatrice.

Le terme *intéressant* est repris à plusieurs reprise par CH2 et Pr303 pour qualifier l'activité de Pr304, il est accentué d'un '*super*' (l.7) ou d'un '*vraiment*' (l.21) et montre l'investissement des influenceuses dans leur argumentaire. C'est en ligne 15, lorsque Pr304 dit '*j'ai pas l'impression d'avoir xxx*', qu'elle endosse pleinement le rôle d'individu cible. A travers cette phrase, elle réduit son agentivité que CH2 et Pr303 essaient de valoriser. Ce mécanisme pourrait être une forme d'humilité car minimiser ou refuser un compliment peut apparaitre comme de la politesse. Cela montre que Pr304 ne s'attribue pas de mérite dans la gestion de la situation de référence. Elle estime ne pas devoir être complimentée et, potentiellement, remet en doute la sincérité de CH2 et Pr303 (Kerbrat-Orecchioni, 1987).

16 Pr304 : j'ai pas l'impression d'avoir xxx
17 Pr303 : si ((sourit)) si parce qu'en fait xx ((pointe du doigt Pr304 puis l'extérieur))
18 Pr301 : ah si xx ((hoche la tête et pointe du doigt pr304))
19 CH2 : oui MAI::s xxx regarde et xx
20 Pr301 : xx mhm
21 ((Pr302 et CH1 hochent la tête, Pr305 regarde alternativement Pr304 et CH2))
22 Pr303 : regarde pis tu as repris ça et pis voilà tout va bien vraiment intéressant hein

Le mot *si* est utilisé pour contredire cette minimisation ou affirmer la sincérité de la persuasion : Pr303 le ponctue d'un '*parce qu'en fait*' (l.17) qui laisse entendre l'introduction d'un argument pertinent, quand Pr301 se contente d'un '*ah si xx*' (l.18) affirmé et ponctué par le *ah*. En réaction à cette posture basse prise par Pr304, la majorité du collectif se mobilise : les personnes étant positionnées face à Pr304 prennent la parole simultanément et utilisent des gestes de pointages vers la cible ou l'écran, tandis que les personnes à ses côtés ou dans son dos incarnent la persuasion par des hochement de tête.

Pr303 reprend l'injonction '*regarde'* (l.22), tel que CH2 en a fait la proposition en ligne 19, de manière à tourner l'attention de Pr304 moins sur son impression mais plus sur des comportements visibles sur la vidéo. Elle complète avec '*tu as repris'* (l.22) qui est une forme de description de la vidéo, le *tu* étant assigné directement à Pr304 et l'action de *reprendre* désigne l'initiative de Pr304 sur la gestion de l'évènement, passant ainsi du stagiaire à Pr304. La conclusion de Pr303, *'et pis voilà tout va bien*' (l.22), indique un résultat jugé positif de l'agissement de Pr304, qu'elle accentue en répétant l'évaluation '*vraiment intéressant hein'* (l.22) déjà apportée aux lignes 7 et 12 et renforcé par le *hein* qui a pour fonction d'inviter à partager cette opinion.

23 CH2 : COMMENT tu le réorientes vers la petite tu vois

24 Pr301 : pour Alessia ((regarde Pr304))
25 Pr304 : ah oui ouais ah je euh
26 Pr301 : regarde le point de vue d'ALEssia quand elle REgarde Rafael et après toi tu interviens ça vaut
27 la peine de regarder\
28 Pr304 : ah parce que je lui souris/
29 CH2 : mais que xx j'pense que j'pense que
30 Pr301 : ((fait non de la tête)) non non xx regarde

Un guidage a lieu de la part de CH2 qui donne la consigne '*COMMENT tu le réorientes vers la petite tu vois'* (l.23) : elle invite à s'ancrer dans la situation de formation-analyse en appuyant sur le *comment* l'évènement de la situation de référence a été réorienté (l'attribution du pronom *le* n'étant pas intelligible dans le passage, il peut s'agir du stagiaire comme du regard de Pr304 ou d'autre chose). En sommes, CH2 redirige l'attention de Pr304 sur ses comportements véritablement visibles dans la situation de référence pour réussir cet objectif. Pr304 semble relativement surprise de cette proposition, du moins ses *ah* et *euh* montrent une difficulté à répondre à la demande, par hésitation ou incompréhension. Une précision est apportée par Pr301 en ligne 24, '*pour Alessia ((regarde Pr304))*' puis '*regarde le point de vue d'Alessia'* (l.26) qui invite à prendre conscience de l'importance du vécu de l'enfant. Il peut s'agir d'une action de guidage qui se complémente à celle de CH2 ou qui vient la transformer en prenant compte une vision professionnelle, propre à la communauté de pratique, qui serait le centrage sur le vécu de l'enfant.

Pr301 construit son argumentation en se basant sur des actes visibles à la vidéo et marque le moment précis où l'attention de Pr304 doit être portée spécifiquement par '*quand elle regarde Rafael*' (l.26). Elle visibilise le déroulement temporel de l'interaction avec '*et après toi t'interviens*' (l.26) tout en gardant le *tu* qui souligne l'agentivité de Pr304. Son commentaire '*ça vaut la peine de regarder*\' (l.26-27) s'aligne à la consigne de CH2, complète sa proposition à *regarder* (l.19) (sous-entendu : la vidéo), s'appuyer sur des actes visibles, et accentue la persuasion entamée par CH2 et Pr303. En effet, l'évaluation *ça vaut la peine* sous-entend un jugement positif et supplante à l'attribution *intéressant* déjà émise de nombreuses fois. Elle souligne ainsi l'importance de l'action de regarder la vidéo en adoptant une posture externe à elle-même, objective. Cela donne un poids à sa suggestion qui est que l'observation apportera un bénéfice ou une compréhension supplémentaire.

La réponse de Pr304, '*ah parce que je lui souris/*' (l.28) montre une compréhension partielle de l'instruction : Pr304 se rapporte ici à un comportement visible plutôt qu'à une impression subjective. Son intonation montante pose sa réponse sous une forme interrogative, cherchant à demander à Pr301 si le sourire était l'élément significatif qu'elle jugeais comme « valant la peine ». Pr301 signifie de la tête, par un '*non non*' (l.30) explicite et un renouvellement de sa consigne '*regarde'* (l.30), qu'il semble préférable de se reporter à la vidéo même plutôt que de proposer des réponses basées sur le souvenir de l'activité.

31 ((Pr304 se penche sur l'ordinateur et cherche le début de la séquence))
32 Pr303 : non c'est pas que tu souris mais tu re- tu reprends le:::e
33 Pr301 :... regarde\
34 CH2 : xxx
35 Pr303 : tu reprends le le le flambeau ouais ..et tu y mets ce que tu avais mis au début .. c'est-à-dire euh
36 … xx
37 Pr304 : bon on va partir de .. c'est ça xx
38 Pr301 : on peut le revoir hein °le film°
39 ((toutes acquiescent))

En ligne 31, Pr304 s'aligne à la consigne implicitement en utilisant son positionnement (se penche en avant) et le mode matériel avec l'ordinateur afin de manipuler la séquence vidéo et d'y retrouver le moment clé. L'intervention de Pr303 vient donner une précision pour affiner que l'élément significatif n'est pas le sourire en lui-même mais un comportement qui permet métaphoriquement de « reprendre le flambeau » à la suite de l'action du stagiaire. Bien que Pr303 semble vouloir enrichir la réflexion, Pr301 insiste sur son instruction à *regarder*. Ici, le commentaire de Pr303 '*et tu y mets ce que tu avais mis au début*' (l.35) n'est pas compréhensible ou interprétable par une personne externe car semble faire référence au début de la séquence vidéo ou de la data session qui n'est pas visible dans cet extrait. Pr303 semble vouloir expliciter son propos par '*c'est-à-dire euh … xx*' (l.35-36) mais soit ne parvient pas à retrouver la notion préalablement abordée, soit se ravise. En effet, elle ne semble pas totalement alignée avec le reste du collectif qui se concentre sur la vidéo. Alors qu'elle s'adresse à Pr304, cette dernière ne réagit pas et reste focalisée sur l'ordinateur et la recherche de la séquence à revisionner.

L'objet de son attention est véritablement explicité en ligne 37, par la phrase '*bon on va partir de .. c'est ça xx*'. Le mot *bon* semble signifier qu'elle ne parvient pas à retrouver le moment exact et qu'elle décide de relancer la vidéo à un autre moment plus en amont. Pr304 prépare le collectif à devoir visionner plus que nécessaire avant d'arriver au moment significatif. Elle finit par dire '*c'est ça*' (l.37) qui permet de rectifier et de signifier au collectif qu'elle a trouvé l'endroit à visionner. Néanmoins, Pr301 fait la proposition de '*le revoir hein °le film°*' (l.38) qui vient indiquer à Pr304 qu'il est pertinent de visionner plus que les quelques secondes de « reprise du flambeau » pour parvenir à une compréhension pleine de la situation de référence et plus précisément du propos servant à la persuasion.

L'acquiescement du collectif est unanime et rend visible l'engagement du groupe dans la persuasion. Bien que certaines chercheuses et participantes n'y aient pas participé verbalement, leur mise en retrait a permis l'accomplissement de la persuasion et de la collaboration de CH2, Pr303 et Pr301 pour une compréhension partagée de cette dernière. La vidéo et son visionnage itératif constituent ici des éléments centraux de la persuasion : ils sont à la fois mobilisés sous la forme de preuves objectives mais également comme un outil poussant Pr304 à prendre un rôle actif dans la persuasion et réflexif sur sa posture. Est mené ici un travail de compensation à l'égard de Pr304 qui se positionnait comme passive, observatrice, et qui est amenée à mobiliser elle-même la ressource vidéo pour en extraire les éléments significatifs de la persuasion.

Extrait 8 : on a la capacité

Une discussion est menée en amont de cet extrait sur la question du travail prescrit et du travail réel des éducatrices de la petite enfance, devant faire preuve de créativité et d'adaptation au quotidien. Cet extrait fait suite à une explication de la part de CH2 sur le concept de multiactivité que Pr303 vient exemplifier à travers la situation de référence de Pr304. Elle revient notamment sur le moment où un stagiaire était intervenu auprès d'une enfant sans y être invité.

1 Pr303 : CAValière on va dire ((Pr302 et Pr301 sourient)).. et DU COUP le le je veux dire dans ton
2 ((regarde Pr304)) . multi-tâches tu as-tu as choisi la priorité euh euh par rapport à l'enfant
3 <<Pr304 : mhm>> . en disant <<Pr304 : ouais>> ouah là je le fait le tampon je gère je prends
4 ça en main ((mime Pr304)) <<Pr304 : mhm>> .. tout en ayant l'enfant sur les sur les genoux
5 ((rit)) <<Pr304 : mhm>>

Le rôle d'influenceuse est ici pris par Pr303 qui initie le propos et s'adresse à Pr304. Elle indique que l'intervention du stagiaire n'était pas adaptée car décrite comme '*CAValière*' (l.1) avec une accentuation comique sur laquelle s'alignent Pr302 et Pr301 par leurs sourires. C'est à la fois par son regard et l'utilisation du *tu* que Pr303 semble identifier Pr304 dans le rôle d'individu cible : '*je veux dire dans ton ((regarde Pr304)) . multi-tâches tu as-tu as choisi la priorité*' (l.1-2).

C'est le connecteur '*DU COUP*' (l.1), lui aussi accentué, qui introduit une réflexion logique et initie le format argumentatif de la persuasion. En guise d'arguments, Pr303 prend une posture descriptive et énumère factuellement les actions de Pr304 : choisir la priorité, faire tampon, gérer l'évènement '*tout en ayant l'enfant sur les sur les genoux ((rit))*' (l.4). Ce dernier commentaire ajoute un certain poids argumentatif car relève justement que Pr304 ne fait pas qu'une chose après l'autre, mais au contraire tout simultanément. Le rire de Pr303 a ici une fonction d'accentuation car ponctue la fin de l'énumération. Durant tout l'argumentaire, Pr304 montre son alignement à Pr303 par des *ouais* ou des *mhm* d'approbation : la persuasion semble donc ici alignée.

6 Pr303 : je veux dire . et je trouvais ça je pense qu'à un moment donné quand y a beaucoup et qui mais
7 qui y a .. ((baisse le regard côté CH1)) urgence c'est peut-être pas le bon mot .
8 Pr301 : °priorité°
9 Pr303 : euh on a la capacité de de
10 Pr304 : ouais priorité t'as raison x ouais ouai
11 Pr303 : mettre les priori- la priorité c'est ça <<Pr304 : ouais>> \ et c'était très clair\ <<Pr304 : mhm>>

Pr303 conclut son énumération en reformulant son propos persuasif qui est '*qu'à un moment donné quand y a beaucoup et*' (l.6) sentiment d'urgence, les éducatrices ont des capacités de priorisation. Cet argument est co-construit par le collectif à la fois par la recherche d'un terme approprié, '*Pr303 : urgence c'est p'être pas le bon mot . Pr301 : °priorité° (...) Pr304 : ouais priorité t'as raison (...) Pr303 : la priorité c'est ça*' (l.7-12), et par l'alignement continu des participantes (explicitement de Pr304 et implicitement, par le respect de la parole, du reste du groupe).

A la ligne 9, Pr303 échange le *tu*, faisant référence à Pr304, pour le *on* en parlant de qui possède la capacité de priorisation. Elle met ici en évidence que même si l'exemple est tiré de la situation de référence de Pr304, elle n'est en fait pas (la seule) individu cible de la persuasion mais qu'il s'agit d'un collectif cible : peut-être celui de la data session mais plus

vraisemblablement celui des éducateur·ices de la petite enfance dans son ensemble. Elle appuie encore que *ça*, la capacité de prioriser, '*c'était très clair*\' (l.11), faisant référence à Pr304 (le fait qu'elle possède cette capacité) mais également à la clarté que sa situation de référence peut amener sur le concept de multiactivité auprès de la communauté de pratique.

11 Pr303 : mettre les priori- la priorité c'est ça <<Pr304 : ouais>> \ et c'était très clair\ <<Pr304 : mhm>>
12 enfin en tout cas moi ((regarde Pr301 qui hoche la tête, P302 hoche la tête en fermant les
13 yeux)) je trouvais que c'était très clair sur ce <<Pr304 : ouais>> . sur ce passage donc je te-
14 y a . multifonctionnel mais tout d'un coup yen a .. comment dire . <<Pr304 : oui>> des fois
15 peut-être on a tendance à sr- enfin à être un peu submergée ou perdue pis ((bouge les mains))
16 . dans . quand c'est l'essentiel -fin quand y a urgence pouf c'est ça qui est prioritaire et on
17 sait très bien ((CH1 hoche la tête)) <<Pr304 : mhm >> \ et euh . c'était . pour moi c'était
18 ((regarde Pr304))

Pr303 semble se rendre compte que sa persuasion a pu être très directive et vient mesurer son propos en y attribuant la notion de subjectivité personnelle : '*en tout cas moi ((regarde Pr301 qui hoche la tête, P302 hoche la tête en fermant les yeux)) je trouvais que c'était très clair*' (l.12-13). Les hochements de têtes de Pr301 et Pr302, en ajout aux approbations de Pr304, lui indiquent leur alignement et donc la légitimité de ses propos.

Ceci incite Pr303 à poursuivre mais en adoptant cette fois une posture moins descriptive avec des arguments plus généralisables au quotidien des éducateur·ices. Cette posture est visible à travers l'utilisation de connecteurs d'incertitude, exprimant aussi la possibilité, comme '*des fois*' (l.14), '*peut-être*' (l.15) ou avoir '*tendance*' (l.15), et l'utilisation du pronom *on* comme référence aux éducateur·ices. Pr303 montre aussi une hésitation à généraliser son propos qui est visible explicitement dans sa recherche de mots, '*comment dire*' (l.14), dans ces quelques pauses et dans ses gestes '*((bouge les mains))*' (l.15). Cela peut s'expliquer par la nature émotionnelle du contenu de son argumentaire '*on a tendance à sr- enfin à être un peu submergée ou perdue*' (l.15) mais également politique, dont une éducatrice pourrait vouloir se distancer. En effet, Pr303 expose ici que le métier d'éducateur·ice implique des évènements et émotions négatives : ce propos péjore l'image du métier et pourrait provoquer des désalignements parmi les éducatrices vis-à-vis de leur opinion personnelle (attribuer l'émergence des émotions au métier ou à l'individu) et de l'aspect révélateur pour les personnes externes que sont les chercheuses. Elle termine ainsi à nouveau son argumentaire, '*quand c'est l'essentiel -fin quand y a urgence pouf c'est ça qui est prioritaire*' (l.16), par un rappel à la subjectivité en soulignant '*pour moi*' (l.17).

17 pour moi c'était ((regarde Pr304)) . juste ((pose succinctement la main sur le bras de Pr304
18 qui baisse le regard)) . -fin juste ((rit)) non pas juste c'est pas le bon terme\ ((baisse le regard))
19 ((toutes rient))
20 Pr305 : adéquat
21 Pr301 et Pr305 : ((rient en se regardant))
22 Pr303 : mais c'était vraiment .. ouai\
23 CH2 : et ces différentes dimensions étaient justement présentes déjà avant/
24 Pr303 : ((hoche la tête)) tout à fait\
25 CH2 : c'est juste QUE . comme tu dis après ((bouge les mains)) y a une priorité sur celle-ci\
26 Pr303 : exactement . exactement .

Avec les signes non verbaux du regard et du toucher, Pr303 ramène son attention vers Pr304. Dans ce contexte de formation-analyse, cela peut signifier que la généralisation de Pr303 était

en fait un travail de ménagement de la face de Pr304 en parallèle de la persuasion. Il peut aussi s'agir d'un retour à la situation de référence de Pr304 qui a été le point de départ du propos. Dans la phrase '*c'était ((regarde Pr304)) . juste*' (l.17), Pr303 ne précise pas si le sujet *ça* se rapporte à la capacité de priorisation de Pr304 dans sa situation de référence, ou à la notion de multiactivité clarifiée par cet évènement pris en exemple. De même, la pause qui suit ne permet pas de relever si l'appréciation *juste* signifie « suffisant », « correct » ou au contraire est un adverbe d'intensité (« c'est juste énorme ! »).

Pr303 se rend compte que le mot *juste*, suivi d'une pause, peut être perçu de diverses manières et sa phrase avec son geste '. *-fin juste ((rit)) non pas juste c'est pas* <u>*le bon terme*</u>*\ ((baisse le regard))*' (l.18) font office d'excuse à cette potentielle évaluation que Pr304 aurait pu prendre comme une réduction de sa performance. La réaction du collectif, le rire, rend visible que le fait d'attribuer l'évaluation *juste* à l'évènement en question (capacité de Pr304 ou non, cela ne semble pas avoir besoin d'être précisé) relève du ridicule. Ceci apparait clairement au regard de l'argumentation de Pr303 contenant des énumérations et des accentuations ayant comme objectif de visibiliser la complexité de la multiactivité, lui donnant une importance telle que la considérer comme *juste* de la part de l'influenceuse en fait un mouvement contradictoire comique au regard du collectif cible.

La persuasion aurait ainsi pu être « ratée » par Pr303 mais Pr305 et CH2 interviennent. La première vient corriger l'évaluation avec le mot '<u>*adéquat*</u>' (l.20), rendant visible son interprétation de la signification du mot *juste*. La seconde, CH2, propose une posture analytique des dimensions de la multiactivité. Elle précise que '*ces différentes dimensions étaient justement présentes déjà avant/*' (l.23) et donne l'opportunité à Pr303 de se réaligner en ligne 24, '*((hoche la tête)) tout à fait*'. CH2 ajoute '*c'est juste QUE . comme tu dis après ((bouge les mains))* <u>*y a une priorité*</u> *sur celle-ci*' (l.25). Le mot *juste* est utilisé ici par CH2 comme adverbe de justification et, en disant '*comme tu dis'* (l.25), elle permet à nouveau à Pr303 de s'aligner sur cette conclusion identique à la sienne quelques minutes plus tôt. Cette méthode permet à CH2 de mettre fin aux rires en préservant la face de Pr303 et donc l'objectif de sa persuasion sur laquelle tout le collectif semblait s'aligner.

Si la persuasion ici est alignée, dans le sens où chaque membre du collectif cible s'aligne avec l'argumentation, il semblerait qu'elle appartienne également à un travail de compensation à plus grande échelle. En effet, nous verrons dans la trajectoire de Pr304 plus précisément que cette dernière à régulièrement été la cible de mécanismes de persuasion de la part du collectif. Il se peut que cet argumentaire de Pr303 en ait été la suite, ou soit interprété comme tel, ce qui explique également la volonté d'une justification argumentée pour préserver sa face et celle de Pr304. L'alternance entre la généralisation et l'adressage verbal ou non-verbal de Pr303 à Pr304 rendent difficile d'identifier clairement si la cible de la persuasion est véritablement le collectif ou Pr304. La réaction du collectif à l'évaluation *juste* semble indiquer qu'il interprète Pr304 comme étant la cible : le rire du groupe accentue l'effet comique et préserve la face de Pr304. A l'inverse, Pr304 délaisse le rôle d'individu cible lorsque Pr303 fait preuve de généralisation. Les mécanismes de persuasion laissent donc entrevoir une complexité entre l'individu et le collectif avec un travail de fond des participantes comme des chercheuses pour préserver la face de chacune.

5.5. Synthèse intermédiaire des résultats

L'objectif de cette première partie d'analyse était d'identifier une base de lecture du SEP à l'aide de l'analyse interactionnelle multimodale. De nombreuses notions ayant été abordées, il semble pertinent d'en faire une synthèse qui clarifiera la manière dont la seconde partie des analyses a été menée. Cette synthèse permettra également de répondre en partie à notre première question de recherche :

> Comment l'analyse interactionnelle des sources du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) permet-elle d'observer le SEP et ses changements tout au long d'une formation continue collective ?

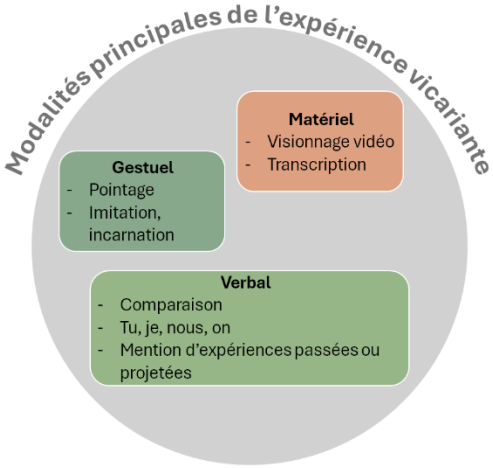

Figure 10 : Modalités sémiotiques et expérience vicariante

En premier lieu, *l'expérience vicariante* est visible au travers de comparaisons entre les membres du collectif et avec la vidéo. Lorsqu'elles sont explicites, le pronom *tu* est utilisé et la confrontation directe peut engager un travail de préservation des faces.

La vidéo prend sens dans l'identification de facteurs spécifiques à la situation de référence. Elle permet une projection des participantes dans des situations professionnelles semblables ou envisagées. Ceci témoigne d'une transformation et visibilise les nouveaux modes d'action que peuvent susciter l'expérience vicariante. Chaque participante vit aussi l'expérience vicariante vis-à-vis de soi (se voir de l'extérieur de manière analytique) avec une vision plus globale permise par la vidéo. La comparaison a lieu à la fois vis-à-vis du « modèle » dans la vidéo, mais également aux autres au sein de la méthode d'analyse collective des interactions par le partage d'expériences et les discussions au fur et à mesure des data sessions.

La réalisation de la performance s'observe d'une part dans le déroulement des data sessions (de plus en plus fluide et instinctif donc maitrisé) et d'autre part dans la curiosité envers une compréhension fine des séquences et l'explicitation des compétences propres qui en découlent. Cette valorisation est accompagnée d'une attribution des capacités d'expertise, par exemple « sentir », à une personne à travers l'utilisation du *tu* ou du *je* ou à la communauté de pratique qui convoque le *on* ou le *nous*. La posture descriptive est présente et parfois incarnée grâce aux modes gestuel ou corporel montrant l'implication des participantes.

Ici, le fait de reconnaitre la performance n'est pas considéré comme la réalisation même de la performance (le « faire ») mais comme la croyance qu'elle a eu lieu et/ou pourra se (re)produire grâce à une compréhension fine de cette dernière. Or cette croyance est à la base même du développement du SEP ce qui la rend plus importante que l'acte en lui-même.

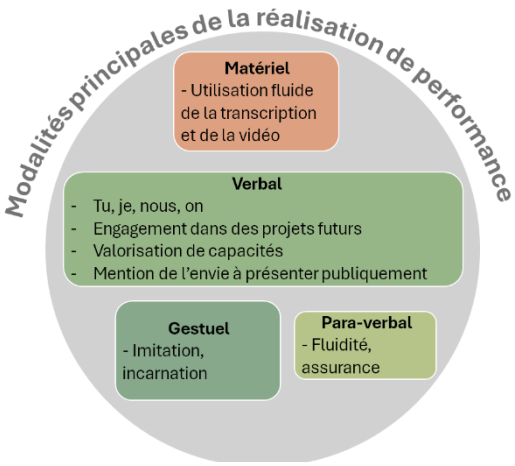

Figure 11 : Modalités sémiotiques et performance

Elle est également visible dans l'envie que les participantes ont de reproduire la méthode et de la présenter à autrui.

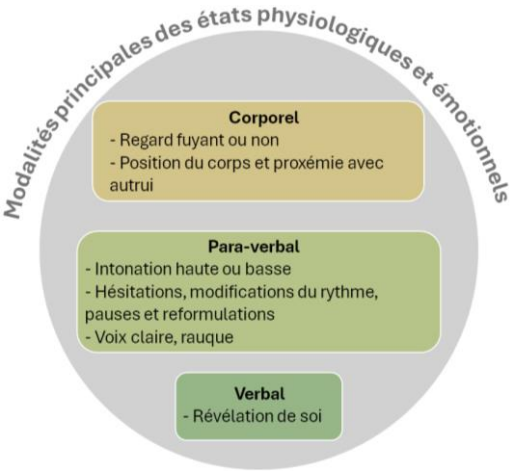

Figure 12 : Modalités sémiotiques et états physiologiques et émotionnels

Ensuite, la mise en évidence des *états physiologiques et émotionnels* peut se faire par le mode verbal (révélation de soi) mais a plus souvent cours à travers les modes para-verbal et corporel. C'est la prosodie qui permet de rendre visible à autrui son état émotionnel, tout comme l'orientation du regard ou la proxémie engagée. Ces états sont vécus dans la situation de référence et visibilisés par la démarche d'analyse collective des interactions. Ils sont également vécus dans la démarche d'analyse en lien avec la situation de référence (réactivation, empathie, colère…) ou induite par la méthode elle-même (stress de la prise de parole). Le rôle des formatrices-chercheuses est ainsi central pour canaliser ou encourager ce qui semble avoir besoin de l'être.

La persuasion est une source du SEP rendue visible à travers le mode verbal principalement, de manière plus ou moins explicite et directe. Elle fait l'objet d'une construction des significations foncièrement collective et s'accomplit au sein de négociations, d'une part au sujet de la(des) cible(s) mais également du propos. Lorsque qu'elle est l'objet d'une persuasion de compensation, la cible est apparemment individuelle et située, tandis que lorsqu'elle est alignée, elle peut prendre une forme collective et généralisable. La persuasion comme réaction à une dévalorisation va également mobiliser les modes para-verbal et gestuel dans un but argumentatif pour convaincre la cible. Le pronom *tu* est alors lui aussi utilisé avec des instructions à la remise en question à l'aide d'une posture descriptive et réflexive.

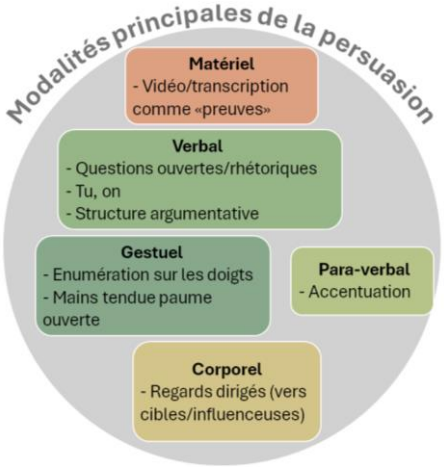

Figure 13 : Modalités sémiotiques et persuasion

Cette synthèse intermédiaire met donc en évidence qu'il est possible d'observer le SEP en abordant chaque source de ce dernier indépendamment les unes des autres. En effet, chaque source du SEP s'accomplit au travers et grâce à des modalités interactionnelles qui les rendent visibles et interprétables par le public. Il n'en demeure pas moins qu'il est crucial de considérer ces quatre sources comme imbriquées et interdépendantes dans la construction du SEP. En effet, la théorie du SEP estime que ses sources sont étroitement liées et s'influencent mutuellement de manière complexe. Les variations dans une source sont liées aux variations dans les autres sources, indiquant ainsi une relation dynamique et interconnectée qu'il n'est pas possible d'identifier dans une analyse statique.

Pour reprendre les résultats de ce chapitre, il semble évident que la persuasion peut provoquer des émotions et engendrer un travail de préservation des faces. Le chevauchement de la parole lors de la persuasion montre un investissement émotionnel de la part des influenceuses qui peut

s'apparenter à de l'empathie ou de l'indignation avec une nécessité de rétablir une certaine justice. De même que la réalisation de performance peut engendrer au contraire des émotions positives de satisfaction ou fierté. L'expérience vicariante quant à elle est influencée par les réalisations de performance et semblent permettre, ensemble, des prises de conscience et une transformation identitaire.

C'est cet aspect dynamique des sources du SEP qui sera abordé dans la deuxième partie des analyses. Le chapitre sur la persuasion a mis en évidence la posture hésitante de Pr304 vis-à-vis de ses capacités ce qui laisse supposer un SEP bas. Nous nous pencherons donc sur sa trajectoire au cours des data sessions pour rendre compte de l'écologie naturelle du SEP et de ses quatre sources.

5.6. Etude de la trajectoire du sentiment d'efficacité personnelle de Pr304

Le tableau de catégorisation (tableau II) des extraits a mis en évidence la présence de persuasion, sous la forme d'un travail de compensation, particulièrement forte au sein de la data session 4 et envers son animatrice, Pr304. Cette constatation nous a mené à nous intéresser à Pr304 et à sa trajectoire au sein de la formation en termes de SEP. Plusieurs extraits significatifs de la trajectoire de Pr304 apparaissent dans la première partie de ces analyses. Voici un tableau récapitulatif de leur apparition dans le cours de la formation au regard de ceux qui seront analysés dans cette seconde partie (en *italique)* :

Tableau IV : Visualisation temporelle des extraits

Temporalité de la session	Data session 1	Data session 3	Data session 4	Data session 5	Synthèse et bilan
Début			*Extrait 10 : lignes 1-22* Extrait 3 : lignes 81-96		*Extrait 12 : lignes 1-24* Extrait 8 : lignes 129-148
Milieu	Extrait 1 : lignes 372-397	*Extrait 9 : Lignes 311-332*	Extrait 7 : lignes 254-283		
Fin			*Extrait 11 : lignes 965 - 1004*		

Il semble déjà intéressant de préciser que Pr304 n'intervient qu'à deux reprises dans la démarche d'analyse avant sa propre data session. En effet, les extrait 1 et 9 représentent l'entière participation active de Pr304. Elle a pu intervenir par ailleurs de manière succincte au long de ces data sessions par des réponses minimales approbatives (mhm, ouai, ah oui…) ou encourageantes (hochements de tête). Il en est presque de même dans la data session 5, où les interventions de Pr304 ont pour but de préciser une notion ou de compléter la phrase d'une collègue et ne semblent pas significatives dans l'identification de la trajectoire de son SEP.

Afin de situer le développement temporel du SEP et des positionnements de Pr304, cette partie respectera un ordre chronologique avec pour centre le déroulement de la data session 4. Les extraits qui ont été analysés dans les chapitres précédents seront également remobilisés.

5.6.1. Avant la data session 4

Il nous semble important de revenir sur l'extrait 1 « le regard global » (voir chapitre 5.1. Identifier l'expérience vicariante) notamment pour préciser qu'il s'agit de la première intervention de Pr304 au sein de la démarche d'analyse.

Dans cet extrait 1, Pr304 relevait son étonnement vis-à-vis de la richesse interactionnelle que présentait le groupe d'enfant pendant le repas simultanément à la pratique de la langue des signes par Pr301. S'il a été analysé sous l'angle de l'expérience vicariante, l'extrait 1 a pu mettre en évidence l'imbrication de cette dernière avec la persuasion et les états émotionnels supposés par le travail de préservation des faces. Voici ci-dessous une vision dynamique de l'interdépendance des quatre sources au sein de cet extrait :

Tableau V : Résumé des dynamiques du SEP dans l'extrait 1 "le regard global"

Résumé d'une structure interactionnelle	**Extraits 1** : lignes et verbatim	SEP
Propos initial de Pr304	l.1 : 'ce qui me frappe c'est à quel point-' l.3 : 'ils sont dans le mouvement' l.5 : 'tous ensemble en fait'	Expérience vicariante
Recherche de signification par construction d'une comparaison Pr301 > Pr304	l.8-9 : 'parce que . T'Aurais pas l'Impression qu'ils sont comme ça lors. D'UN repas avec toi/'	Expérience vicariante (comparaison directe)
Expression d'une situation de formation-analyse inconfortable de Pr304	l.10 : 'aussi EUH je sais pas ((regarde le plafond puis Pr301))' l.12 : 'si ça me vient mais euh…'	
Désengagement de la comparaison directe par Pr305	l.12 : '((Pr305 regarde l'écran puis Pr304))' l.14 : 'mais je pense que c'est aussi lié au fait que' l.16 : 'on est attentif à ce qu'ils fONt' l.17 : 'notre regard il est ((gestuelle)) il est focalisé' l.18 : 'avec la vidéo on a un un regard global'	Persuasion de compensation > Pr304 par l'expérience vicariante
Argumentation de Pr305 et alignement de Pr304	l.22 : 'ouais je vois' l.24 : 'vu que tu regardes UN enfant à la fois tu vois pas la globalité de toutes leurs interactions\' l.26 : 'ouais je vois ce que tu veux dire'	Persuasion alignée par l'expérience vicariante
Alignement et préservation des faces par CH1 et Pr301	l.28 : 'ça m'avait échappé et puis il a fallu que je regarde plusieurs fois' l.32-33 : 'et parce que je connais la voix des enfants'	Persuasion alignée

Cette mise en forme montre l'entrée du propos par l'axe de l'expérience vicariante : une comparaison indirecte est faite par Pr304. Elle est également empreinte d'une émotion qui est l'étonnement, '*ce qui me frappe*' (l.1), et une emphase sur ce dernier avec l'attribution '*à quel point*' (l.1). Le propos de Pr304 provoque une interrogation chez Pr301 avec une émotion peut-être liée au doute ou à la curiosité puisqu'elle cherche la cause de cet étonnement à travers la comparaison directe. Cette comparaison semble déstabiliser Pr304, '*aussi EUH je sais pas ((regarde le plafond puis Pr301))*' (l.10), dont l'hésitation, le bégaiement et le regard fuyant, montrent une émotion inconfortable.

Par son regard, '*((Pr305 regarde l'écran puis Pr304))*' (l.12), Pr305 semble capter la tension éprouvée par Pr304 et désengage la comparaison menaçante pour Pr304 en dépersonnalisant la comparaison. Elle utilise *on*, *notre*, et fait référence à la capacité d'observation « décuplée » grâce à la vidéo vis-à-vis de la réalité, '*avec la vidéo on a un un regard global*' (l.18). Il s'agit d'abord d'un travail de compensation car cette persuasion a lieu en réaction à une dévalorisation implicite des capacités de Pr304 en activité. La persuasion se mue lorsque Pr304 exprime explicitement son alignement sur les arguments de Pr305, '*ouais je vois*' (l.22). C'est également l'opportunité pour Pr304 de retrouver un apaisement émotionnel grâce à la cohérence des arguments de Pr305 et une compréhension fine de la situation de référence. La persuasion alignée de CH1 et Pr301 permet de collaborer pour cette compréhension et de renforcer la démarche de préservation des faces entamée par Pr305.

Extrait 9 : l'hyper complexité

Cet extrait est tiré de la trentième minute de la data session 3 et fait suite à une discussion entre Pr303, CH1 et CH2 sur ce qui est observable et observé par les enfants dans la situation de référence. Un doute apparait sur le positionnement de Pr303 et l'interprétation que deux enfants peuvent en faire, ce qui engendre une réflexion sur l'influence des interactions sur le groupe et individu. Pr303 s'apprête à remettre la vidéo quand Pr304 intervient.

1 Pr304 : mais du coup moi j'ai une question . ((regarde l'écran, CH2 se tourne vers Pr304))
2 Pr303 : ah pardon ((lance et remet pause sur la vidéo))
3 Pr304 : pour chacun ça peut être –fin pour chaque enfant <<CH1 : ah oui>> ce sera forcément différent/
4 ((regarde CH1)) c'est ça la la l'hyper complexité donc euh . ((regarde l'écran)) ah ouais\
5 CH2 : oui . oui ((les chercheuses et Pr302 acquiescent de la tête))

Pr304 initie l'interaction en explicitant son intention interrogative, '*j'ai une question*' (l.1). L'introduction par '*mais du coup moi*' (l.1) indique que sa question découle de la discussion menée en amont. Il y a alors une nécessité implicite à porter son attention sur Pr304 sous-entendant que la réponse peut influencer l'activité de re-visionnage de la vidéo. Pr303 s'aligne en s'excusant verbalement et en arrêtant la vidéo : elle montre ainsi qu'elle laisse l'espace de s'exprimer à Pr304.

'*Pour chaque enfant ce sera forcément différent/*' (l.3) : la question posée est semi-affirmative car si l'intonation montante attribue cette fonction interrogative à la phrase, l'adverbe *forcément* ne laisse pas la place à une contradiction. Cette question est alors révélatrice d'une posture réflexive adoptée par Pr304 et de sa compréhension des règles sous-jacentes ayant cours dans les interactions. Elle cherche à confirmer cette compréhension plutôt qu'à apprendre. Pr304 ne ratifie personne mais CH1 et CH2 s'auto-désignent pour répondre à la demande en tant que chercheuses, personnes compétentes sur les questions relatives à la démarche d'analyse. En acquiesçant, Pr302 montre également sa compréhension, soit des implications de la démarche, soit d'une posture professionnelle dont la pratique doit s'adapter aux spécificités de chaque enfant. Ces alignements mènent Pr304 à formuler en conclusion de sa réflexion '*c'est ça la la l'hyper complexité donc*' (l.4). Attribuant l'évaluation *hyper* à *complexité*, Pr304 laisse entendre un sentiment entre l'admiration, la surprise, l'inquiétude ou le sentiment d'impuissance face à cette constatation.

6 Pr303 : ((pointe l'écran, échange de regards avec Pr304)) par exemple DELIa euh ha . elle est dans son
7 dans son hISTOIRe et tout je veux dire euh . donc la la ((Pr303 et Pr304 pointe l'enfant à
8 l'écran)) la plus la plus jeune et . qu'on voit de face\
9 Pr304 : oui ((pointe l'écran)) à gauche/ oui .
10 Pr302 : xxx
11 Pr303 : voilà\ à mon avis elle est .. je veux dire elle elle . elle est dans son histoire\ ((met la main devant
12 ses yeux))
13 Pr304 : elle est dans son histoire\ ((imite Pr303))

La situation de référence est ensuite décrite par Pr303 qui s'engage dans un travail collaboratif avec Pr304 pour en clarifier les composantes. L'écran est régulièrement pointé et accompagné soit de commentaires interprétatifs mais permettant une forme de compréhension, '*elle est dans son dans son hISTOIRe*' (l.6-7), soit d'indications descriptives aidant à situer concrètement les interactant·es, '*la plus jeune et . qu'on voit de face*\' (l.8), '*à gauche/ oui*' (l.9).

14 Pr303 : mais je pense pas que ça l'inf- ça inflUENCe non plus\
15 Pr304 : à PArt ((pointe l'écran)) au moment où Soline elle commence à se balancer . ((regarde
16 successivement l'écran et Pr303 en pointant)) <<Pr303 : mhm>> : je sais pas si t'as vu/ j'ai
17 j'ai comme une impression queuh après elle se . ((fait des mouvements de balance)) elle se
18 balance mais lEGErement . comme si dans l'imitation de Soline\ juste tout à la fIN\
19 Pr303 : j'aurais-
20 Pr304 : mais je sais pas si . toi t'as observé ça ou pas mais mais elle se balance mais subtilement/
21 ((mouvement balancier))
22 Pr303 : mais tu penses qu'elle a qu'elle qu'elle a- en c'est en c'est en observant Soline ou euh/
23 Pr304 : sss je sais pas\ je me suis posée la question alors . c'est tout à la fin\
24 Pr303 : j'ai pas vu ((cherche sur la vidéo)) est-ce que je je j'a- . je lance . ((lance la vidéo))

Pr303 vient répondre à la réflexion de Pr304 sur la complexité en mentionnant '*mais je pense pas que ça l'inf- ça inflUENCe non plus*\' (l.14). Le *mais* montre un désalignement : Pr303 semble estimer que la complexité n'est pas si grande que Pr304 le pense. Pr304 engage une argumentation en s'aidant d'une posture descriptive et pointe l'écran pour situer et décrire quelque chose d'alors imperceptible : '*au moment où Soline elle commence à se balancer*' (l.15). Par '*je sais pas si t'as vu/*' (l.16), elle sous-entend la complexité de la situation de référence en soumettant l'hypothèse que Pr303 n'ait pas vu ce que Pr304 souhaite illustrer. Elle ajoute '*j'ai comme une impression*' (l.17) qui nuance le fait que Pr304 aurait capté quelque chose de la vidéo sans pouvoir le distinguer précisément. L'utilisation de mots d'atténuation, '*lEGErement'* (l.18), '*comme si'* (l.18), '*juste'* (l.18), '*subtilement'* (l.20), renforce l'argument de la complexité autant dans la démarche analytique que dans l'activité réelle tout en préservant la face de Pr303 puisque tout est hypothèse.

Utilisant le mode gestuel à plusieurs reprises en pointant l'écran ou en mimant le mouvement de balance de l'enfant, P304 amène Pr303 à reconsidérer son propos. Cela est visible en ligne 22, lorsque Pr303 demande explicitement à Pr304 son interprétation des dynamiques d'influence entre les enfants. Bien que sa posture soit assurée, Pr304 ne se positionne pas expressément comme compétente pour répondre à cette question. En redirigeant l'attention sur le moment clé dans la vidéo, '*c'est tout à la fin*\' (l.23), elle propose de revoir le film et engage le collectif vers ce qui est ainsi rendu visible.

Bien que l'extrait débute sur un questionnement de Pr304, la posture confiante qu'elle aborde ensuite et les ressources interactionnelles qu'elle mobilise pour guider Pr303 à observer de

manière fine la vidéo en font une véritable réalisation de performance. Il s'agit néanmoins d'un point de vue externe et porte sur la capacité située d'adopter une posture analytique et guidante. L'insistance de Pr304 souligne sa confiance en son jugement et en sa capacité à mener une analyse interactionnelle.

5.6.2. Data session 4

Cette séance est donc animée par Pr304 et analyse une vidéo issue de son quotidien en crèche. Pr304 a tourné elle-même la vidéo, avec l'aide d'un stagiaire, et en a choisi une séquence en lien avec un problème pratique qu'elle a identifié. Elle souhaite analyser la séquence avec le collectif au regard du problème pratique qu'elle relève dans l'extrait n°10.

Extrait 10 : je me sentais dépassée

Cet extrait est issu du tout début de la data session et fait office d'introduction à la démarche d'analyse qui va être menée par le collectif. Pr304 présente le contexte ainsi que son problème pratique avant de visionner la vidéo.

1 Pr304 : donc euh . en fait cette vidéo elle a été prise par un stagiaire qui est . qui est venu euh xx pendant
2 une semaine .. qui a aussi pris la vidéo euh de Pr301\ . et euh et c'était le quinze mars un jeudi\
3 c'est le jeudi où je fais en fait moi je m'occupe du::: déshabillage des enfants euh alors voilà
4 il fut un temps où on était seul au déshabillage ce qui est maintenant n'est plus le cas euhm ..
5 donc le questionnement c'est -fin c'est que j'étais pas très à l'aise au moment du déshabillage
6 je me sentais eu:::h ((bouge les mains)) comment dire euh un peu dépassée pis euh je je j'avais
7 de la peine à gérer la situation . et pis je me disais que::: par rapport aussi à favoriser
8 l'autonomie . j'avais vraiment des questions par rapport à ce moment euh de transition\ . e:::t
9 . donc eu:::h là j'ai pris une séquence qui fait une minute trente à peu près/ . non xxx euh ouais
10 de quatre minutes cinquante-cinq à six minutes vingt-huit <u>donc à peu près</u> une minute trente.
11 Pr303 : <u>((tousse))</u>

Pr304 introduit la notion située de l'expérience par un marqueur temporel, à savoir la date : '*c'était le quinze mars un jeudi*' (l.2), et précise que '*c'est le jeudi où moi je m'occupe du déshabillage*' (l.3). *Le jeudi* peut faire référence à un jour spécifique, ce jeudi-là, ou à un programme dans lequel Pr304 a la charge du déshabillage tous les jeudis. Cette deuxième option semble plus vraisemblable car Pr304 ajoute '*il fut un temps où on était seul au déshabillage ce qui est maintenant n'est plus le cas*' (l.3-4) ce qui indique implicitement qu'il existe une organisation précise autours de cette activité. Elle aborde la présentation de son problème pratique en le nommant '*questionnement*' (l.5) ce qui montre une forme d'attente de réponse de la part du collectif à travers l'analyse collective des interactions.

Plutôt que de présenter directement ce *questionnement*, Pr304 amène des éléments de son ressenti personnel dans la situation de référence ce qui semble signifier que ces éléments, liés à ses émotions, '*j'étais pas très à l'aise*' (l.5), '*je me sentais eu:::h comment dire euh un peu dépassée*' (l.6), sont à ses yeux significatifs pour comprendre le problème pratique qu'elle va aborder. Ils peuvent également être reconnu comme une forme de justification du choix de ce dernier. Pr304 donne des indices tel que '*j'avais de la peine à gérer la situation*' (l.6), '*par rapport aussi à favoriser l'autonomie*' (l.7-8) et '*par rapport à ce moment euh de transition*\' (l.8) sans formuler de problème pratique concret, et laisse donc son *questionnement* à l'interprétation du collectif.

Aucune réponse minimale n'est donnée de la part du collectif qui laisse complètement la parole à Pr304. Elle montre une hésitation avec de petites pauses, ' . *e:::t . donc eu:::h là*' (l.8-9), quant au rôle d'animatrice à endosser puis donne la durée de la vidéo.

12 Pr304 : alors j'ai l'impression d'avoir transcrit certaines choses mais je me rends compte que là il
13 manque beaucoup d'éléments ((regarde CH2)) . maintenant que je vois ça euh ((rires)) .. donc
14 euh . voilà et . puis bah y a- alors les euh comment dire les personnages principaux euh on va
15 dire y a moi il y a ma collègue Silvia . y a aussi enfaite eu:::h . Rafaël . enfin vous verrez vous
16 comprendrez après . y a Alicia qui a t- bientôt trente-et-un mois Adam et Chocha et y a aussi
17 deux autres enfants ((montre l'écran)) trois autres enfants qui sont à côté mais -fin plus en
18 périphérie . de la situation\ .. voilà je sais pas si vous avez des questions/ je- euh j'ai le niveau
19 de stress assez élevé ((met une main sur sa poitrine)) parce que parler devant plus que deux
20 personnes euh ((rit accompagnée par Pr301)) quand c'est des adultes c'est plus difficile je vais
21 me détendre\
22 CH1 : puis bien sur tout le monde va être bienveillant/
23 Pr304 : tout à fait c'est ce que c'est ce que je me dis ((hausse les épaules)) mais bon après c'est . par la
24 force des choses c'est .. ((rires))

Pr304 interrompt la description de la vidéo pour évaluer négativement son propre « travail » de transcription, '*il manque beaucoup d'éléments*' (l.13), et regarder CH2 qui a un rôle d'experte sur ce thème. Son autoévaluation est une forme d'excuse et le collectif s'aligne sur son ton humoristique, '*maintenant que je vois ça euh ((rires))*' (l.13), ce qui ménage sa face. Le rire du collectif peut être interprété de plusieurs manières : il peut s'agir d'un amusement lié au fait qu'aucune intention d'évaluation n'est envisagée ou encore un partage empathique car, à l'exception de Pr305, tout le monde a déjà réalisé une transcription et reconnait la complexité de la tâche.

Après une brève hésitation, Pr304 reprend la description de la vidéo et des différentes personnes visibles. Elle montre de nombreux signes de nervosité, tels que des pauses, des '*eu:::h .*' (l.15), des troncations ou reformulations de mots, '*qui a t- bientôt*' (l.16), '*mais -fin*' (l.17) qui signifient son inconfort. A ce stade, le collectif peut avoir différentes interprétations de cet état, comme ne pas bien connaitre les données ou la procédure d'analyse. C'est finalement Pr304 qui vient expliciter et montrer, au niveau de son cœur, son état émotionnel : '*j'ai le niveau de stress assez élevé ((met une main sur sa poitrine))*' (l.18-19). Elle donne la raison '*parce que parler devant plus que deux personnes euh*' (l.19-20) comme cause de son stress et va à nouveau ménager sa face en précisant '*quand c'est des adultes c'est plus difficile*' (l.20) ce qui peut générer de l'amusement, en lien avec son métier auprès de groupes d'enfants, et diminuer l'intensité émotionnelle.

Pr304 ajoute '*je vais me détendre*' (l.20-21), ce à quoi CH1 réagit par '*puis bien sur tout le monde va être bienveillant/*' (l.22). Ce commentaire a pour objectif d'abord de rassurer Pr304 sur les intentions du collectif, tout en lui assurant qu'elle n'est pas seule dans le travail de préservation des faces et qu'il existe une responsabilité collective dans le cadre de la formation. Pour les autres participantes, c'est également le rappel à un cadre, une règle, qui doit être respecté. Pr304 reconnait l'intention voulue et attendue du collectif témoigné par CH1, tout en insistant sur sa disposition personnelle *'((hausse les épaules)) mais bon après c'est . par la force des choses*' (l.23-24). En effet, en haussant les épaules, Pr304 souligne le caractère indépendant de sa nervosité et l'expression *par la force des choses* exprime le sentiment d'inévitable à cet état émotionnel.

Dans cet extrait, Pr304 présente son état émotionnel à la fois sur le plan de la situation de référence, la *peine à gérer*, et sur le plan de la formation-analyse par le stress que la prise de parole dans l'analyse génère. Il est aussi probable que cet état ait été anticipé, donc déjà présent en amont de la data session et peut-être décuplé lors du début de celle-ci. Ces apports sont très personnels, ils génèrent à la fois des états émotionnels chez autrui (amusement, soutien, inconfort) qui peuvent aussi être perçus comme une expérience vicariante (empathie au travail de transcription). L'état émotionnel fort provoque l'intervention de CH1 qui rappel la dimension sociale des états émotionnels et fait ainsi office de persuasion tant sur la personne, « ne t'en fais pas, tout va bien se passer, tu vas y arriver », que sur le collectif.

Un élément qui n'est pas visible dans les extraits analysés mais mérite mention est la formulation du problème pratique par Pr302. Elle exprime au le début de la data session (ligne 62, 8min24) : '*au départ c'est parti vraiment d'une difficulté que je ressentais à ce moment-là .. mais après y a aussi euh les questionnements par rapport à l'autonomie de l'enfant . et comment moi je fonctionne euh en interaction avec les enfants à ce moment du déshabillage en fait*\'. Ceci met en lumière le choix de la question d'analyse, « Comment se sentir plus à l'aise dans la situation de déshabillage ? Comment favoriser l'autonomie des enfants dans cette transition ? ». Elle rend explicite son SEP en parlant d'une *difficulté ressentie* avec une volonté exprimée d'amélioration des pratiques et de développement personnel. La mention '*comment moi je fonctionne'* introduit une notion de responsabilité dans l'interaction ou laisse entendre une forme de comparaison à comment d'autres fonctionnent.

Tableau VI : Résumé des dynamiques du SEP dans l'extrait 3 "un moment de transition"

Résumé d'une structure interactionnelle	**Extrait 3** : lignes et verbatim	SEP
Reformulation et clarification du propos de Pr304 par Pr301	l.1 : 'disons que c'est un MOment de transition et comme on le vit au mIEUx dans un groupe' l.4 : 'oui °c'est ça°	Expérience vicariante
Reconnaissance du stress dans la situation de référence par Pr301	l.7 : 'le stress qu'on a comment on le fait pour pas le donner aux enfANts/' l.9 : 'et pis comment on fait pour s'apaiser soi-même'	
Mise en évidence des contraintes par Pr304 et Pr305	l.11 : 'et pis consacrer quand même euh un temps à chaque enfant' l.14 : 'il faut pas que ça dure non plus' l.17 : 's'il faut les rendre autonome en même temps euh ça peut vite prendre beaucoup de temps'	Expérience vicariante > Recherche de la réalisation de performance
Visibilisation des règles sous-jacente du travail prescrit et réel	l.19 : '°cette complexité entre° . le fait de devoir avancer' l.21 : 'pis quand même °les laisser euh aussi° faire les choses par eux-mêmes'	

Les expériences passées de Pr301 conjuguées à la vidéo lui permettent de se projeter dans le vécu de Pr304, par empathie, et de reformuler ou clarifier le questionnement de Pr304. Le pronom *on* est utilisé à de nombreuses reprises et rend visible la préoccupation commune envers les aspects émotionnels, plus précisément du stress, dans la pratique des éducateur·ices de la petite enfance. L'expérience vicariante permet le témoignage d'une forme d'empathie envers Pr304 mais également collective et partagée par Pr301, Pr305 et toutes les participantes leur laissant la parole.

Par la suite, l'énumération provoque une mise à distance de la vidéo : elle permet d'expliciter les règles sous-jacentes du travail prescrit et du travail réel indiquant implicitement l'existence de tensions entre les deux. Ces contraintes ne sont pas visibles à première vue dans les données. Cette emphase verbale entre Pr304 et Pr305 entraine parallèlement un abaissement de la voix de Pr304, ce qui peut indiquer un changement d'état émotionnel et, ou, une posture réflexive.

Tableau VII : Résumé des dynamiques du SEP dans l'extrait 7 "regarde … regarde"

Résumé d'une structure interactionnelle	**Extrait 7** : lignes et verbatim	SEP
Guidage de Pr304 par CH2 vers une réflexion sur ses capacités de transformation d'un évènement	l.6 : 'comment tu le transformes toi tu vois' l.12 : 'qu'est-ce que tu en fais ((bouge les mains))/ . et c'est ça que je trouve intéressant tu vois /'	Persuasion de compensation > Pr304
Emphase alignée de Pr303	l.7 : 'oui exactement et c'était super intéressant ça' l.9 : 'oui oui'	Persuasion de compensation > Pr304
Non-alignement de Pr304	l.15 : 'j'ai pas l'impression d'avoir xxx'	Persuasion de compensation > Pr303 et CH2
Engagement aligné à CH2 de Pr301 et Pr303 dans la persuasion	l.16 : 'si ((sourit)) si parce qu'en fait' l.17 : 'ah si xx ((hoche la tête et pointe du doigt pr304))' l.21 : 'regarde pis tu as repris ça et pis voilà tout va bien vraiment intéressant hein'	Persuasion de compensation > Pr304 Expérience vicariante
Guidage de Pr304 par CH2	l.22 : 'COMMENT tu le réorientes vers la petite tu vois'	Persuasion de compensation > Pr304
Négociation de Pr301	l.25-26 : 'regarde le point de vue d'ALEssia quand elle REgarde Rafael et après toi tu interviens ça vaut la peine de regarder\'	Persuasion de compensation > Pr304 Expérience vicariante vis-à-vis de l'enfant
Instruction de Pr301 à regarder la vidéo	l.29 : '((fait non de la tête)) non non xx regarde'	Persuasion de compensation > Pr304
Alignement de Pr304 avec l'instruction	l.30 : '((Pr304 se penche sur l'ordinateur et cherche le début de la séquence))'	
Répétition de l'instruction de Pr301	l.32 : '... regarde\' l.37 : 'on peut le revoir hein °le film°'	

Dans cet extrait, la persuasion comme travail de compensation est particulièrement révélatrice des états émotionnels sous-jacents. CH2 donne des instructions non-évaluatives propres à guider vers une posture analytique. Ses verbatims, le fait de guider l'attention en demandant confirmation avec '*tu vois*' (l.6, 12 et 22), sont révélateurs de l'interprétation d'une dévalorisation de Pr304 envers elle-même. Au contraire, la persuasion de compensation, mobilisée par Pr303 particulièrement mais également par Pr301, rend visible à la fois leur interprétation du SEP, jugé bas, de Pr304 et leurs états émotionnels personnels.

Pr303 cherche l'emphase et montre une vivacité à réagir en faveur de Pr304. Cela démontre une volonté de valorisation avec peut-être un effarement dans la cherche d'une certaine justice pour la reconnaissance des capacités de Pr304. Quant à Pr301, elle semble chercher le même but mais adopte une émotion semblable à de la réassurance car ses affirmations sont claires et

adoptent une posture descriptive. Son instruction à regarder la vidéo lui permet d'inviter Pr304 à partager son point de vue.

Les états émotionnels, quant à eux, rendent visible une expérience vicariante. En effet, chaque participante a pu se projeter dans la situation de référence ou en saisir les éléments significatifs, c'est ce qui provoque l'état émotionnel. Cela peut être dû à une activation en visionnant la vidéo (par empathie ou reflet des expériences passées) et dans la data session en réaction à la dévalorisation de Pr304. L'instruction de Pr301 introduit la possibilité d'une expérience vicariante vis-à-vis de l'enfant, '*regarde le point de vue d'ALEssia*' (l.25). Elle l'invite ici à prendre en considération les règles sous-jacentes de la situation de référence qu'elle n'a pas pu capter alors qu'elle était elle-même en activité. A la suite du visionnage, Pr301 s'attend donc à un développement nouveau du regard de Pr304 sur la situation de référence et ses propres capacités.

Extrait 11 : t'avais l'impression que tu maitrisais ? parce que c'était le cas.

La fin de la data session 4 engage le collectif d'une telle manière que CH1 doit, à regret, couper la discussion pour mettre fin à la data session. Cet extrait dure 3 minutes : il est le plus long analysé dans ce travail et représente un point culminant dans la trajectoire du SEP de Pr304. Il commence 6 minutes avant la fin de la data session et fait suite à une discussion sur les objectifs et les priorités de Pr304 pour gérer la complexité de sa pratique.

1 Pr303 : moi j'ai moi j'ai une question . tu tu te sentais comment dans ce moment-là/ -fin mis à part la
2 caméra et tout ça euh je veux dire c-
3 Pr304 : je me sentais quand même relativement bien ouais mais y avait moins d'enfant que d'habitude
4 . euh mais je me sentais euh quand même .. bien mais en même temps euh . un peu
5 tourbillonnante dans ma tête -fin comment dire un peu .. euh un peu beaucoup de chose à gérer
6 mais quand même euh . calme extérieurement mais intérieurement euh quand même euh ..
7 comment dire . euh bah en mode multi-tâches ouais c'est ça\ .. ouais\

'*Tu te sentais comment dans ce moment-là/*' (l.1) : Pr303 initie la séquence par une question ouverte envers Pr304. C'est une initiation à la fois directe, par l'utilisation du *tu* et la prosodie rapide, et personnelle car porte sur un aspect intime de Pr304. La question porte sur les sensations émotionnelles et Pr303 spécifie '*mis à part la caméra et tout ça*' (l.1-2). Cette précision appuie l'intérêt porté sur le SEP et non pas sur la sensation générale qui pourrait être liée à l'environnement. Le début de la réponse de Pr304, '*je me sentais*' (l.3), montre son alignement malgré le potentiel aversif de la révélation de soi, donc de mise en danger de sa face. Pr304 mentionne s'être sentie '*relativement bien ouais mais*' (l.3) or l'adverbe *relativement* atténue l'évaluation *bien* et le *mais* la contredit. Ceci donne un effet de confusion avec peut-être une retenue quant à s'autoriser à se sentir bien. Elle explique son sentiment par '*y avait moins d'enfant que d'habitude*' (l.3) et l'attribue ainsi à une cause externe. Pr304 répète '*bien mais*' (l.4) et montre beaucoup d'hésitation par des *euh* et des pauses fréquentes. La répétition du *mais* à cinq reprises et de *quand même* à trois reprises visibilise une ambivalence forte et sa difficulté soit à parler de ses ressentis, soit à se sentir légitime de les aborder. Elle s'accorde un état '*tourbillonnante dans ma tête'* (l.5) mis en lien avec '*un peu beaucoup de chose à gérer*' (l.5). Elle s'attribue finalement un '*calme extérieurement' (l.6)* comme une forme d'automatisme dont le processus interne est invisible mais présent, *'mais intérieurement euh*

quand même euh' (l.6), et peut provoquer une coupure avec ses sensations et émotions, '*bah en mode multi-tâches ouais*' (l.7).

8 Pr303 : mais t'avais l'impression que tu maitrisais/ la situation/ parce que c'était le cas\
9 Pr304 : oui\
10 Pr303 : oui ouais ouais
11 Pr304 : à ce moment-là oui ouais ouais
12 CH3 : c'est intéressant je trouve je trouve ce que tu dis justement Pr303 c'est que .. si on observe bah
13 que ça fonctionne ((mouvements des mains, pointe l'écran)). c'est c'est ça malgré les
14 sentiments qu'on peut avoir ah j'aurais pu faire différemment / vous c'est vrai que si on en
15 analysant comme ça en observant et avec ce qu'on en ressort .. la situation elle semble
16 fonctionner/
17 Pr304 : ouais

En ligne 8 Pr303 vient préciser '*t'avais l'impression que tu maitrisais/*' (l.8) qui porte directement sur le SEP de Pr304 puisque donné en termes de croyance, *impression*, et de performance, *maitrise*. Pr303 explicite également son évaluation positive, implicite dans sa question initiale, '*parce que c'était le cas*' (l.8). Cette affirmation montre ainsi que sa première question ouverte visait à faire émerger une prise de conscience de Pr304. Ce commentaire évaluatif valorisant entame une persuasion qui, de prime à bord, peut être considérée comme un travail de compensation (Pr304 n'ayant pas « admis » sa maitrise) mais sur laquelle Pr304 vient rapidement s'aligner. Pr303 semble garder une posture de persuasion compensatrice car insiste en répétant son affirmation, '*oui ouais ouais*' (l.10), jusqu'à ce que Pr304, en effet, vienne atténuer la valorisation en précisant que c'est '*à ce moment-là oui*' (l.11) qu'elle avait l'impression de maitriser. Ainsi, elle réduit le champ de ses capacités de maitrise à un moment précis.

CH3 donne son avis qui porte sur la dissociation entre ce qui est observé et fonctionne (point de vue des participantes), '*si on observe bah que ça fonctionne*' (l.12-13), et les sentiments (vécu témoigné de Pr304), '*malgré les sentiments qu'on peut avoir*' (l.13-14). Cette argumentation persuasive peut avoir pour objectif de réassurer Pr304 car le connecteur *malgré* permet d'insister sur le bon fonctionnement visible de l'évènement, quoi qu'en dise Pr304. CH3 illustre son propos en incarnant la situation de référence et joue le rôle hypothétique de Pr304 en mentionnant '*ah j'aurai pu faire différemment /*' (l.14). Elle mobilise ensuite le collectif en utilisant le pronom *on*, '*avec ce qu'on en ressort*' (l.15), donnant ainsi une importance collective à son argumentation et objective puisque vue de l'extérieur. La conclusion sous forme interrogative et nuancée, '*la situation elle semble fonctionner/*' (l.15-16), atténue la persuasion car cherche la validation personnelle de Pr304 et lui laisse la possibilité de se désaligner sans perdre la face. Par un '*ouai*' (l.17) succinct, Pr304 montre un alignement mais ne laisse pas percevoir si cette posture est un réel engagement ou une forme de politesse.

18 CH3 : on s'dit pas euh oulala qu'elle horreur\ ((rires))
19 Pr302 : dans ce que tu dis ce qui ressort c'est aussi la la gestion du temps ((mouvements des mains)) le
20 stress parce que faut les mettre à telle heure à la sieste ((Pr304 et Pr301 hochent la tête)) pour
21 que la collègue aille prendre sa pause enfin\ xx
22 Pr304 : ((Pr304 hoche la tête)) ouais ouais c'est dans ce sens-là aussi y avait .. après ce jour-là je s- je
23 sais pas xx groupe d'enfant et .. pis après y a aussi ouais l'idée que moi je suis là peut-être je
24 prends un peu plus de temps pis .. ((regarde devant elle)) ça empiète pas sur . euh que ça emp-
25 -fin .. ((Pr302 hoche la tête, Pr304 baisse la tête voix rauque)) comment dire que . mes
26 collègues aient . euh . ((Pr302 encourage de la tête, Pr304 regarde Pr302)) d'avantage de .. de
27 charge de travail à cause de moi dans ce sens-là aussi\

En utilisant à nouveau le pronom *on*, CH3 indique personnaliser le collectif observateur de l'évènement dans un contre-exemple amplificateur à l'aspect comique, '*on s'dit pas euh oulala qu'elle horreur\ ((rires))*' (l.18). Celui-ci a pour effet de mettre en contraste les aspects positifs de la gestion de l'évènement par Pr304. Le rire du collectif rend visible les alignements à l'aspect comique, absurde, donc reconnait une démarche de valorisation légitime. Pr304 partage ce rire ce qui atténue le risque de perdre sa face et montre sa reconnaissance de la persuasion.

Pr302 intervient pour proposer une lecture propre à la communauté de pratique des difficultés de Pr304 : l'inquiétude vis-à-vis du temps et de l'heure de la sieste. Cela apparait ici comme du travail prescrit car il '*faut les mettre à telle heure à la sieste ((Pr304 et Pr301 hochent la tête))*' (l.20) et les hochements de têtes rendent visible une compréhension mutuelle de la préoccupation envers l'organisation temporelle de la situation de référence. Pr304 s'aligne verbalement et gestuellement à la fin du propos de Pr302 parlant de l'impact de la temporalité '*pour que la collègue aille prendre sa pause enfin*' (l.21).

En disant '*c'est dans ce sens-là aussi*' (l.22), Pr304 rend visible que sa préoccupation n'est pas uniquement portée sur le travail prescrit mais aussi sur la relation professionnelle avec ses collègues. Elle pose l'hypothèse que '*moi je suis là peut-être je prends un peu plus de temps*' (l.23) qui montre un mécanisme de comparaison sociale à ses collègues et juge son travail de moindre qualité car risque *d'empiéter*, '*ça empiète pas sur*' (l.24), donc de déranger. Par ses regards fuyants, sa posture repliée sur elle-même avec la tête baissée et sa voix qui devient rauque, Pr304 rend visible un état émotionnel fort et négatif, associé à de la honte ou de la culpabilité et une attente de (auto)critique. Elle explicite en conclusion l'autocritique causant son état émotionnel avec la crainte de provoquer '*d'avantage de .. de charge de travail à cause de moi*' (l.26-27). Elle s'identifie ici comme une *cause* aux répercussion négatives pour autrui ce qui rend visible un SEP bas.

28 Pr301 : là je pense que tu peux être rassurée parce que là t'as ta tâche de travail qui est faite euh .. comme
29 . moi si je travaillerais avec toi à ce moment-LA euh ((mouvements de mains)) .. je me sens
30 pas euh prise de court parce que j'ai pas l'impression d'avoir plus à faire parce que toi tu gères
31 pas au contraire ((hausse les épaules)) .. tu gères cinq voir six enfants euh sur dOUZE\ . ((pointe
32 l'écran, penche la tête en regardant Pr304)) là t'as la moitié du groupe en gestion quand même
33 Pr304 : ouais mais oui mais ((lève la paume de la main)) ils sont quand même ils sont ils étaient moins
34 Pr301 : ils sont quand même de moins\ ((hausse les épaules)) t'as quand même .. euh t'as quand même
35 la moitié du groupe en gestion donc euh .. t'es pas un poids pour ta collègue\

En réaction à cette autocritique, Pr301 donne son point de vue '*là je pense que tu peux être rassurée*' (l.28) qui rend également visible son interprétation de l'état émotionnel de Pr304

puisqu'elle l'invite à *être rassurée*. En guise de preuve, donc de persuasion, elle convoque un fait observable, '*ta tâche de travail qui est faite*' (l.28), et un fait subjectif sous forme de projection personnelle dans la situation de référence '*si je travaillerais avec toi à ce moment-LA*' (l.29), '*je me sens pas euh prise de court*' (l.29-30). L'utilisation du présent et la gestuelle rend visible l'incarnation de la situation de référence par Pr301 et donne un effet de réalité à ses arguments énumérés : '*parce que j'ai pas l'impression d'avoir plus à faire*' (l.30), '*parce que toi tu gères pas au contraire ((hausse les épaules)) .. tu gères*' (l.30-31). Le connecteur *au contraire* additionné au haussement d'épaule donne un effet d'emphase à la suite de l'argument qui vient redonner un cadrage objectif : '*là t'as la moitié du groupe en gestion quand même*' (l.32). A nouveau, Pr301 utilise le mode gestuel envers Pr304, *'((pointe l'écran, penche la tête en regardant Pr304))'* (l.32), qui participe pleinement à renforcer sa persuasion et invite Pr304 à remettre en question sa dévalorisation et à admettre, donc à s'aligner sur, les arguments de Pr301.

L'expression *quand même* est utilisé par Pr301 en ligne 32 comme une valorisation, et apparait en contraste dans la réponse de Pr304 comme une allocution adversative : '*ils sont quand même ils sont ils étaient moins*' (l.33). Elle est reprise par Pr301 qui répète l'argument de Pr304, '*ils sont quand même de moins\ ((hausse les épaules)) (l.34*), pour ensuite répéter son propre argument et ramener un cadrage objectif, *'t'as quand même .. euh t'as quand même la moitié du groupe*' (l.34). Cette utilisation miroir de *quand même* montre que le phénomène social de la négociation s'accomplit pleinement à travers le mode verbal. Lui-même influence l'interaction et amène à la conclusion de Pr301, '*donc euh .. t'es pas un poids pour ta collègue*' (l.35).

36 CH2 : disons ça montre la multitude des multi-activ- des multi-idéaux qui sont dans ta tête alors y a le
37 coté d'autonomie de l'enfant que tu as dit le- être à l'aise ((Pr304 hoche la tête)) ça ça faisait
38 partie de la question initiale . après d'être zen ((Pr304 hoche la tête)) c'est ce que tu avais dit
39 tout au début hein d'avoir de l'harmonie . après maintenant d'être efficient .. ((énumère sur les
40 doigts)) de favoriser l'autonomie de chacun des enfants mais aussi de pas être un poids pour
41 le reste de l'équipe ((Pr304 hoche la tête)) ça veut dire la coordination de l'équipe et puis après
42 de t'occuper de façon tout à fait équitable de Alessia de Adam de Chocha et TOUT ((rires))
43 Pr302 : oui c'est ça
44 Pr304 : ouais c'est sûr ça fait beaucoup ((se repositionne en souriant))

L'intervention de CH2 vient casser le rythme de la négociation, tout en poursuivant la persuasion, car se détache clairement d'un propos d'expert·e-terrain pour rejoindre un point de vue analytique. Elle débute par un recadrage conceptuel de la situation de référence de Pr304, '*ça montre la multitude des multi-activ- des multi-idéaux*' (l.36), passant d'un terme formel en analyse interactionnelle, la multi-activité, à un terme approprié aux attentes, idéaux, de Pr304. CH2 vient référer les discours antérieurs de Pr304 en guise de résumé de la data session 4 : '*autonomie de l'enfant que tu as dit*' (l.37), '*être à l'aise ça ça faisait partie de la question initiale*' (l.37-38), '*après d'être zen c'est ce que tu avais dit tout au début hein*' (l.38-39). Elle organise temporellement les propos de Pr304 et vérifie son alignement avec l'allocution *hein* et en la regardant hocher la tête. CH2 continue l'organisation temporelle en entamant un résumé de la discussion en cours, '*maintenant'* (l.39), '*aussi'* (l.40), '*et puis après*' (l.41). Par sa gestuelle, '*((énumère sur les doigts))*' (l.39), l'énumération d'amplification aborde un effet comique, absurde, vis-à-vis de la réalité des observations, que le point culminant '*et TOUT ((rires))*' (l.42) achève.

Les rires provoqués sont partagés ce qui peut atténuer la tension mais peut aussi mettre à risque la préservation de la face de Pr304. Pr304 semble s'aligner, il est néanmoins complexe d'affirmer que sa réponse '*ouais c'est sûr ça fait beaucoup*' (l.44) soit un marqueur de validation réelle. En effet, elle reste droite, se repositionne en souriant et n'affiche pas de surprise. Elle semble rester confiante ce qui montre une connaissance, conscience, de la situation et de sa potentielle absurdité. Sa phrase pourrait signifier que cette quantité d'attente est une normalité, éventuellement attribuée au contexte professionnel, sans remise en question de la responsabilité individuelle à gérer cette complexité.

45 CH2 : alors c'est sûr que que là je pense que c'est c'est peut-être là où ça sera le le plus efficient
46 d'essayer un tout petit peu de faire de l'ordre ((Pr304 hoche la tête)) c'est de faire peut-être
47 dans tous ces objectifs LA de faire un choix d'en garder euh .. UN ((Pr304 hoche la tête)) de
48 façon plus importante pendant un moment en mettant les autres à un niveau secondaire ((Pr304
49 hoche la tête)) et pis et pis tourner parce que c'est sûr que . difficile difficile difficile de faire
50 tout ça en même temps sans être absolument vidée après\

CH2 utilise plusieurs marqueurs d'atténuation (*peut-être, un tout petit peu*) permettant de préserver la face de Pr304 tout en lui proposant un nouveau mode de raisonnement cognitif sur ses attentes. Elle commence sa négociation d'un point de vue de ce qui est '*le plus efficient*' (l.45) et permet de rejoindre les préoccupations de Pr304 en rendant visible une compréhension de ces dernières par l'expérience vicariante. Elle redirige ensuite sur des aspects plus personnels qui peuvent être aversifs comme '*faire de l'ordre*' (l.46), '*faire un choix*' (l.47) et '*mettant les autres à un niveau secondaire*' (l.48) car contredisent peut-être l'efficience mentionnée ou un besoin de contrôle sous-jacent interprété. Afin d'atténuer la menace de la face, CH2 propose également de '*tourner'* (l.49) pour traiter les objectifs séparément et ne pas sembler en laisser de côté. Elle renforce sa persuasion en répétant à trois reprise l'évaluation *difficile,* '*de faire tout ça en même temps sans être absolument vidée après*' (l.50). Elle montre sa reconnaissance de la complexité du métier et la légitimité du collectif, mais particulièrement de Pr304, d'être '*absolument vidée après*' (l.50) qui est une appréciation ayant été reprise aussi plusieurs fois dans les data sessions précédentes.

CH2, par son intervention, met donc en évidences toute les attentes et responsabilités énoncées par Pr304 et sous-entend une impossibilité à les rejoindre. Elle rend visible le cercle vicieux du SEP de Pr304 pour qui le surnombre d'attentes simultanées donne à chaque expérience l'occasion d'identifier les échecs et provoque une croyance de non-capacité à performer.

5.6.3. Après la data session 4

Deux séances ont eu lieu à la suite de l'animation de Pr304, la data session 5 et la séance de synthèse et bilan qui est venue clôturer la formation formelle de ce collectif. La participation de Pr304 à la data session 5 est succincte et aucun extrait concernant sa trajectoire n'y été retenu.

Extrait 12 : valoriser les choses que je sais faire

La séance débute par un résumé de la part de CH1 et CH2 sur les thématiques abordées durant les data sessions. Elles présentent l'objectif de la séance comme d'être une forme d'institutionnalisation des concepts ayant émergé et un espace pour les discuter. En premier, CH2 propose de revenir ensemble sur le thème de la multiplicité des ressources

interactionnelles et demande aux participantes de donner les éléments qui les ont le plus frappé durant les sessions d'analyses. Pr301 prend la parole en mentionnant la séquence de référence de Pr304 comme film emblématique de la multiplicité des ressources, CH2 vient formaliser la notion de multi-activité.

1 CH2 : et les différentes ressources qui permettent de faire plusieurs activités en même temps\
2 Pr304 : ouais
3 CH1 : de faire ça ouais\
4 Pr301 : ouai
5 CH2 : c'est . c'est là où y a le lien je pense\
6 Pr304 : ouais mhm .. ouais effectivement\ . mais effe- moi c'est -fi::n . c'est vrai qu'après la séance
7 j'y:::: j'y pensais le soir je me suis dit mais effectivement il fa:::::ut aussi valoriser les choses
8 que:::uh JE SAIS FAIRE\ ((mains ouvertes, regarde CH2 puis Pr301)) et pas toujours eu:::h
9 pointer les choses que:::uh qui vont pas\ et ça mais je pense que ça ((baisse le regard, CH1
10 hoche la tête, Pr301 sourit)) °c'est un travail plus important xx° ((regarde ses feuilles, regarde
11 sous la table)) . plusieurs décennies qui m'attendent mais c'est c'est quand même ça en fait\
12 ((joint ses mains, échange de regard et sourire avec pr301)) euh . mhm mhm ((regarde Pr301
13 et CH2 puis reviens sur Pr301)) ….

La mention de CH2 précise un lien entre la diversité des ressources, identifiées par Pr301 dans la séquence de Pr304, et la possibilité de faire des activités simultanément. C'est un rappel indirect aux attentes de Pr304 qui avaient été abordées dans la data session 4. Pr304 y réagit spontanément : elle s'aligne et précise '*qu'après la séance j'y:::: j'y pensais*' (l.6-7). Elle rend visible l'investissement émotionnel qu'elle a vécu lors de la data session, puisque les réflexions ne se sont pas arrêtées au cadre de la formation mais ont perduré encore durant '*le soir*' (l.7). Elle explicite ensuite la conclusion à laquelle elle est parvenue '*effectivement il fa:::::ut aussi valoriser les choses que:::uh JE SAIS FAIRE*\' (l.7-8). Pr304 regarde successivement CH2 et Pr301 qui ont été les deux personnes particulièrement investies dans une persuasion au sein de la data session 4. Ces regards ainsi que l'accent mis sur la phrase '*JE SAIS FAIRE*\' (l.8) montrent en quelque sorte la reconnaissance du travail de persuasion et un alignement avec son propos de ne '*pas toujours eu:::h pointer les choses que:::uh qui vont pas*\' (l.8-9). En disant ceci, elle rend visible son schéma cognitif habituel vis-à-vis de soi : identifier les échecs ou lacunes de son propre travail en priorité.

Des lignes 6 à 12, Pr304 parle clairement et fait de longues phrases ce qui montre une certaine confiance dans son intention communicationnelle. Les modalités gestuelles ('*baisse le regard*' (l.9), '*regarde ses feuilles, regarde sous la table*' (l.10-11), '*joint ses mains*' (l.12)) ainsi que la répétition à cinq reprises du mot *mais* permettent tout de même de rendre visible une certaine agitation de Pr304 qui fait une révélation de soi donc vulnérabilise sa face. En outre, en disant '*°c'est un travail plus important xx°'* (l.10), '*plusieurs décennies qui m'attendent mais c'est c'est quand même ça en fait*\' (l.11) elle indique ne plus parler de sa séquence spécifiquement mais de son état d'esprit. En parlant d'un « travail de plusieurs décennies », elle se réfère à un potentiel travail psychologique thérapeutique et reconnait une nécessité de remettre en question ses schémas cognitifs de rapports à soi, donc de construction de son SEP. Il advient une pause de quatre secondes pendant lesquelles Pr301 et Pr304 se fixent en souriant.

14 mais en même temps ((regarde ses mains ouvertes)) il n'en demeure pas moins que on .. je dois
15 m'améliorer sur certains points ((regarde Pr301 dont le sourire s'efface)) enfin voilà c'est .. et
16 c'est vrai que cette vidéo ça permet de de voir les deux ((mouvement balancier des mains,
17 regarde CH1 puis Pr301)) . autant ce que:::e ce que je dois encore travailler que::: ce qui est
18 déjà présent ((regarde CH2))\ °mais ..° ((regarde Pr301)) ….

Pr304 garde ensuite la parole en commençant par '*mais en même temps*' (l.14) ce qui apporte une nuance qui contredit partiellement son propos précédent. Sa gestuelle, le fait d'ouvrir les mains devant soit, et l'expression '*n'en demeure pas moins que*' (l.14) laisse entendre que Pr304 maintient ou réaffirme une idée en dépit des considérations qui ont été faites : '*o:::n .. je dois m'améliorer sur certains points*' (l.14-15). Il est intéressant de noter le revirement de Pr304 qui s'apprête à généraliser son propos en utilisant le pronom *on* et finalement utilise le *je*. En généralisant, Pr304 aurait illustré une forme de vérité générale, tel que « l'on doit toustes s'améliorer sur certains points », qui aurait pour effet de préserver sa face individuelle car il est difficile de contredire ce propos. En repersonnalisant, Pr304 endosse une responsabilité d'amélioration et s'auto-attribue comme cause potentielle de conséquences négatives : son ambivalence est à nouveau un indice d'un SEP bas mais avec un début de transformation grâce à la volonté de remise en question précédemment témoignée.

Il est notable que le sourire de pr301 ne perdure pas et qu'elle utilise moins de réponses minimales, ce qui peut montrer une forme de déception quant à la portée espérée de sa persuasion passée. Pr304 continue en mobilisant la vidéo comme outil objectif qui '*permet de de voir les deux ((mouvement balancier des mains, regarde CH1 puis Pr301))*' (l.16-17). Par *les deux* et sa gestuelle, Pr304 illustre l'ambivalence entre le fait de voir, reconnaitre, la performance et les lacunes à travailler : '*autant ce que:::e ce que je dois encore travailler que::: ce qui est déjà présent*' (l.17-18). Dans ce passage, la voix de Pr304 est hésitante, plus lente et moins assurée que précédemment, ce qui peut être provoqué par le manque de réponses minimales à ses propos. Elle montre sa volonté de persuasion de Pr301 et CH2 à qui elle attribue majoritairement ses regards. A nouveau, une pause de cinq secondes a lieu avant que CH1 et CH2 ne reprennent la parole.

19 CH1 : <u>xx</u>
20 CH2 : <u>il me semble</u> que là- pardon\
21 CH1 : vas-y vas-y\ ..
22 CH2 : la compréhension de ce qui se passe .. ((Pr304 hoche la tête)) est peut-être justement/ .. souvent
23 on saute cette étape-là on est tout de suite à dire on devrait faire comme si j'aurais pas dû faire
24 comme ça pis ça c'était pas juste et tout . on reviendra dessus encore . mais disons . ben
25 justement de de tout de suite vouloir AMéliorer .. euh que des fois on pourrait justement
26 d'abord essayer de comprendre . et pis je pense que justement euhm vous avez dit ça le travail
27 sur la transcription et tout/

Le fait que deux des chercheuses réagissent montre d'un côté leur rôle « d'animatrices » de la séance de synthèse et bilan (si personne ne répond, la parole leur revient) mais également le retour à un cadre analytique, tel que CH2 l'énonce par la suite. CH2 reprends donc la contextualisation de la posture d'analyse attendue '*la compréhension de ce qui se passe*' (l.22) '*souvent on saute cette étape-là*' (l.23). Elle valorise l'étape de *compréhension*, qui induit la posture descriptive, voir interprétative, au sein de la démarche d'analyse. A l'inverse, la posture évaluative, '*on devrait faire comme si j'aurais pas dû faire comme ça pis ça c'était pas juste*' (l.23-24), n'est pas recherchée dans une démarche d'analyse des interactions. CH2 fait donc

une sorte de rappel qui rejoint l'objectif de la formation : instruire le collectif à la posture et démarche analytique. Elle négocie que '*des fois on pourrait justement d'abord essayer de comprendre*' (l.25-26) tout en admettant pouvoir revenir '*dessus encore*' (l.24). Ceci rend visible d'une part sa volonté à poursuivre les objectifs de la formation et le cadrage objectif, et d'autre part sa compréhension des préoccupations de Pr304 qui a un regard tourné vers sa pratique professionnelle. Ce regard est forcément évaluateur car cherche à déterminer concrètement « les bonnes pratiques ». CH2 rappelle par ailleurs que '*vous avez dit ça le travail sur la transcription et tout/*' (l.26-27), ce qui signifie que les participantes avaient elles-mêmes témoigné des bénéfices du travail compréhension préalable à travers la transcription. Elle mobilise donc le collectif et la posture passée de Pr304 pour appuyer son argument d'éviter les discours évaluatifs et de procéder par étape dans la démarche.

Dans cet extrait, Pr304 rend d'abord visible une prise de conscience et une remise en question de ses schémas cognitif et attribue ce processus au collectif et à la démarche d'analyse. Elle montre ensuite une certaine ambivalence et laisse entrevoir un processus de transformation en construction. Ce processus est valorisé et formalisé par CH2 au sein de la posture analytique.

Tableau VIII : Résumé des dynamiques du SEP dans l'extrait 8 "on a la capacité"

Résumé d'une structure interactionnelle	**Extrait 8** : lignes et verbatim	SEP
Initiation de Pr303 par imitation et incarnation de la séquence de Pr304	l.1-2 : dans ton ((regarde Pr304)) . multi-tâches tu as-tu as choisi la priorité euh euh par rapport à l'enfant l.3-4 : <<Pr304 : ouais>> ouah là je le fait le tampon je gère je prends ça en main ((mime Pr304)) l.4 : tout en ayant l'enfant sur les sur les genoux ((rit)) <<Pr304 : mhm>>	Expérience vicariante
Recherche collaborative du nom de la compétence collective par Pr303, Pr301 et Pr.304	l.6 : je pense qu'à un moment donné quand y a beaucoup et qui mais qui y a .. l.8 : °priorité° l.9 : euh on a la capacité de de l.10 : ouais priorité t'as raison x ouais ouai l.11 : mettre les priori- la priorité c'est ça <<Pr304 : ouais>>	Expérience vicariante Réalisation de performance
Point de vue de Pr303 avec valorisation des compétences	l.13 : je trouvais que c'était très clair sur ce <<Pr304 : ouais>>	Expérience vicariante Persuasion alignée
Mobilisation de la communauté de pratique dans la reconnaissance d'un état émotionnel par Pr303	l.15 : <<Pr304 : oui>> des fois peut-être on a tendance à sr- enfin à être un peu submergée ou perdue l.16 : quand y a urgence pouf c'est ça qui est prioritaire et on sait très bien	Expérience vicariante Persuasion alignée
Tentative de conclusion par Pr303	l.18-19 : c'était ((regarde Pr304)) . juste ((pose succinctement la main sur le bras de Pr304 qui baisse le regard)) . -fin juste ((rit)) non pas juste c'est pas l'bon terme\ ((baisse le regard)) l.21 : adéquat	Expérience vicariante Persuasion
Proposition de valorisation par CH2	l.24 : et ces différentes dimensions étaient justement présentes déjà avant/ l.25 : ((hoche la tête)) tout à fait\	Persuasion alignée

L'extrait numéro 8 est particulier dans la trajectoire de Pr304 non par sa présence verbale mais par ses réponses minimales qui montrent une participation active et un alignements sur le discours de Pr303. Venant chronologiquement après l'extrait 12, l'ambivalence de Pr304 vis-à-vis de son SEP est connue par le collectif. Pr303 est d'ailleurs hésitante et, dans une forme de persuasion compensatrice, elle use de ressources d'atténuation permettant de préserver les faces de chacune. Parmi celles-ci, nous retrouvons la généralisation avec le pronom *on* lorsqu'elle aborde des états émotionnels puis l'incarnation en *je* par le jeu de rôle et d'imitation de Pr304 lorsqu'elle valorise ses capacités : '*je gère je prends ça en main*' (l.4), '*tout en ayant l'enfant sur les sur les genoux*' (l.4).

Pourtant, Pr304 adopte ici systématiquement une posture explicitement alignée sur la persuasion de Pr303. L'argumentation est co-construite par le collectif et Pr304 va également y participer en ligne 10 en disant '*ouais priorité t'as raison x ouais ouai*'. Cette attitude illustre, comme dans l'extrait 12, la volonté de Pr304 à s'engager dans une remise en question et un développement de son SEP.

6. Synthèse des résultats et discussion

Cette seconde partie d'analyse avait pour objectif de mettre en évidence les sources du SEP de manière dynamique et temporellement ordonnée afin de rendre compte de son évolution et des facteurs au sein d'un collectif déterminant ses changements. Pour rappel, une partie de notre première question de recherche a pu être abordée dans la synthèse intermédiaire des résultats et ne sera donc pas entièrement reprise ici.

> Comment l'analyse interactionnelle des sources du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) permet-elle d'observer le SEP et ses changements tout au long d'une formation continue collective ?

Bien que le SEP ne soit pas directement observable par nature, ses quatre sources le sont à travers des situations d'interactions. L'analyse interactionnelle de ces sources permet d'en définir l'orientation, positive ou négative, et, par inférence, de formuler des hypothèses sur le SEP d'une personne ou d'un groupe.

Nous avons observé que chaque source du SEP peut en mobiliser d'autres, ce qui illustre l'accomplissement dynamique des sources du SEP. L'expérience vicariante provoque des états émotionnels (surprise, empathie, stress, confiance…) et peut mener à la persuasion (comparaison, référence à un vécu semblable…) ou à la prise de conscience d'une performance passée. De même, la persuasion a pour sujet les réalisations de performances (« bravo, c'était super, tu/on va y arriver ! ») dont l'objectif est notamment de les provoquer (s'envisager dans une situation avec sérénité permettant de mieux la vivre).

Du point de vue de la théorie de Bandura, la véritable performance réalisée au cours de la formation réside dans l'application de la démarche analytique elle-même. Néanmoins, cette démarche offre aux participantes les outils nécessaires pour identifier et reconnaître leurs performances pratiques. Grâce à une compréhension fine et une anticipation des performances futures, les participantes peuvent mieux appréhender et améliorer leurs compétences.

Enfin, les états physiologiques et émotionnels s'accomplissent de manière transversale, imprégnant toutes les autres sources du SEP. Les émotions donnent des indications personnelles au collectif afin d'en diriger les réflexions et interactions dans la formation. Les émotions négatives ont généré des réactions d'empathie, de surprise ou d'indignation, entraînant des réponses collectives telles que la persuasion de compensation (extraits 7 et 11) ou d'alignement via l'expérience vicariante (extrait 3). En revanche, les émotions positives ont provoqué de la joie et de la fierté, facilitant l'alignement par la persuasion, l'expérience vicariante, ou la reconnaissance des performances (extraits 5, 6 et 8).

Ces dynamiques montrent un environnement propice au développement du SEP, où le collectif régule et améliore les états physiologiques et émotionnels : face à une émotion positive, personne ne se désaligne et les alignements aux émotions négative ne sont pas péjoratifs mais empathiques et partagés. Cela rejoint Filliettaz et al. (2021) qui expliquent que « les émotions sont envisagées dans leurs processus de régulation collective » (p.21), aidant ainsi les participantes à « se repérer dans une action collective en cours » (p.22). Cette régulation émotionnelle collective facilite l'alignement des individus et renforce la cohésion dans la formation.

Enfin, une relation réciproque entre les cadres du SEP et de l'analyse interactionnelle apparait. Nous avons en effet utilisé l'analyse interactionnelle pour visibiliser l'accomplissement du SEP, mais ce dernier nous donnent de nombreuses indications au sujet de l'analyse interactionnelle elle-même. Pour rappel, l'un des objectifs de la formation-recherche dont sont issues nos données était de mieux comprendre les apports et limites des data sessions comme outil de formation. Nous pouvons y répondre notamment que les data sessions comme outil de formation sont des espaces où les quatre sources du SEP s'accomplissent et sont rendues visibles. Elles y sont également mobilisées par les membres du collectif comme des ressources interactionnelles.

> Comment la trajectoire du SEP d'une participante évolue-t-elle au cours de la formation continue à l'analyse collective des interactions ?
>
> Quel rôle joue le collectif dans le développement du SEP individuel au sein d'une formation à l'analyse collective des interactions ?

Dans ce travail, nous distinguons deux systèmes d'interactions : celles analysées par le collectif dans des situations de référence et celles qui se déroulent au sein de la formation continue elle-même. La situation de référence peut influencer le plan de la formation-analyse car elle va, par exemple, réactiver des émotions ou en provoquer de nouvelles qui s'exprimeront directement parmi le collectif en formation. À l'inverse, l'influence sur la situation de référence est moins marquée, puisque les données vidéo sont immuables. Elles ont cependant un « effet miroir » : une personne réagissant à la vidéo peut en modifier la perception des autres. La situation de référence en sera symboliquement modifiée étant donné la compréhension nouvelle qui en émerge. Ce processus est l'une des finalités de la démarche d'analyse collective des interactions.

Concernant la trajectoire du SEP de Pr304, nous avons observé que les data sessions précédant la data session 4 ont permis à Pr304 de poser des questions au sujet de la démarche d'analyse. L'expérience vicariante est particulièrement visible dans ses efforts pour identifier et comprendre les règles sous-jacentes à l'activité. En intégrant des notions sur le plan de la formation-analyse, Pr304 montre sa compréhension des activités dans les situations de référence. Elle révèle une forme d'ambivalence entre sa capacité à adopter une posture analytique et la représentation qu'elle se fait de son activité professionnelle.

Lors de la data session 4, Pr304 montre une posture auto-évaluative avec des mécanismes de dépréciation ce qui permet d'identifier un SEP bas. Une forte mobilisation du collectif a lieu et un travail de persuasion de compensation soutenu est visible. Cette persuasion mène à une remise en question chez Pr304, cristallisée lors de la séance de synthèse et bilan. Les titres de chaque extrait analysé permettent de visualiser ces étapes, constituées de mouvements dynamiques, contribuant aux changements du SEP de Pr304 :

Tableau IX : Etapes de développement du SEP de Pr304

Recherche de compréhension	Extrait 1 : le regard global Extrait 9 : l'hyper complexité
Révélation du SEP	Extrait 10 : je me sentais dépassée

Persuasion de compensation	Extrait 7 : regarde … regarde Extrait 11 : t'avais l'impression que tu maitrisais ? parce que c'était le cas.
Remise en question, ouverture	Extrait 12 : valoriser les choses que je sais faire
Cristallisation	Extrait 8 : on a la capacité

Ces étapes mettent en lumière une évolution des croyances de Pr304 vers un développement possible de son SEP et comment la formation à l'analyse collective accompagne et rend cette transformation possible. C'est l'orientation de Pr304 vers une dimension normative, et non plus évaluative, en fin de formation, qui rend visible le cours de d'une transformation identitaire. En effet, le cadre de la formation donne à Pr304 l'opportunité à la fois de comprendre et de s'exercer à une nouvelle pratique qu'elle perçoit comme utile au développement personnel ('*ça permet de de voir les deux ((mouvement balancier des mains, regarde CH1 puis Pr301)) . autant ce que:::e ce que je dois encore travailler que::: ce qui est déjà présent*' (extrait 12, l.16-17)).

Le collectif est un facteur déterminant de cette évolution, permettant de mobiliser les personnes expertes au moment nécessaire : d'une part les chercheuses pour la posture analytique (rappel du cadre bienveillant, recadrage sur les données objectives, encouragements au partage…), d'autre part les autres participantes pour des références professionnelles pertinentes (jeux de rôles, indications professionnelles…). Regarder l'analyse des interactions au prisme du SEP nous permet ici de déterminer l'intentionnalité du collectif et ses compétences interactionnelles. Va-t-il susciter une expérience vicariante, ou mobiliser une persuasion alignée ? Les ressources du collectif indiquent concrètement son positionnement vis-à-vis d'une ou plusieurs de ses membres et les précautions à prendre, prises, selon les effets escomptés.

La dimension normative est mobilisée par le collectif, notamment dans la persuasion, en référant la discussion à des faits. Le rôle des formatrices-chercheuses étant, entre autres, de guider l'orientation de l'analyse vers ce qui peut être décrit, leur intervention moins fréquente en fin de formation illustre le développement de la posture analytique des participantes. Cette posture traduit une réalisation de performance collective dont le sentiment de fierté est visible au sein de la séance de synthèse et bilan (envie de continuer, prise de responsabilité, anticipation positive de présenter à autrui...). Outre la trajectoire personnelle de Pr304, nous pouvons donc estimer qu'une trajectoire parallèle et simultanée se réalise dans et par le collectif.

Ainsi, le SEP s'accomplit à travers la formation grâce à la durée de celle-ci, à une posture bienveillante du collectif et aux étapes réflexives qu'elle permet de traverser. Bien qu'ayant des composantes collectives, le SEP est une croyance personnelle et les étapes de transformation identitaire pourraient varier d'une personne à l'autre. La formation à l'analyse collective des interactions donne une opportunité de transformation identitaire et la régulation du collectif permettrait à chacun·e d'aborder les étapes pertinentes au moment opportun.

7. Conclusion

Dans une formation à et par l'analyse collective des interactions, chaque source du SEP se voit dédoublée. L'expérience vicariante a lieu vis-à-vis de la vidéo et dans la formation en relation avec les présentations d'autrui. Les états émotionnels sont « actifs » dans la situation de référence et peuvent s'activer ou se réactiver dans la formation (indépendamment de la situation de référence ou non). La réalisation de performance a lieu sur le plan de la formation-analyse mais peut être réalisée, dans le sens de prise de conscience, vis-à-vis de la vidéo, tout comme la persuasion utilise la vidéo comme un argument objectif.

De cette manière, l'activité située de la formation prend une forme dynamique semblable à celle du SEP étant à la fois cause et conséquence des sources du SEP. Bien que située, elle développe les compétences analytiques des participant·es avec pour objectif de multiplier la méthode et d'acquérir de nouvelles dispositions vis-à-vis de leur activité professionnelle. Ces dernières exercent donc une influence à l'extérieur de la formation et prolongent ainsi une trajectoire initiée par la formation.

Ce travail montre que l'analyse collective des interactions a le potentiel de transformer la perception de soi et de ses capacités. Par l'analyse collective des interactions, les interprétations d'une performance peuvent être observées, remises en question et réfléchies collectivement. Cette démarche se reconnait comme un outil permettant de réattribuer objectivement les causes d'une performance, influençant ainsi le SEP d'une personne initialement pessimiste. Cette constatation renforce la pertinence de ce type de formation continue auprès des adultes actif·ves qui influence le SEP en parallèle à la pratique professionnelle.

Ce travail possède néanmoins des limites. En premier lieu, le choix de la méthodologie de recherche par l'analyse interactionnelle peut être controversé étant donné l'internalité du SEP. Ce type de recherche pourrait être enrichie par des questionnaires auto-administrés réguliers au long de la formation afin d'avoir une analyse « naturelle » du SEP en parallèle de l'analyse interactionnelle. La construction de liens, le cas échéant, entre ces deux approches donnerait une véritable force quant à l'élaboration de nouvelles méthodes d'observation du SEP, de développement du SEP et d'organisation des data sessions.

En outre, la méthodologie utilisée indique de procéder par étape en commençant par une démarche ethnographique. Or ce travail de mémoire présente l'absence d'observation préparatoire et de rencontre de la population étudiée, ce qui aurait pu donner un regard différent sur les données analysées. Tel que cela est souligné dans le cadre théorique de ce travail, l'analyse interactionnelle reste le fruit d'interprétations des chercheur·euses quant au processus interactionnel en jeu (Filliettaz et al., 2008), biaisées par nos propres représentations socio-culturelles. Bien que l'étude du SEP soit ici volontairement vu par autrui, à travers l'expression publiquement visible du soi, certaines interprétations et hypothèses auraient pu être confirmées grâce à un regard de la part des participantes à la formation. Ce type de démarche a également pour objectif de réduire la relation asymétrique entre les chercheur·euses et les expert·es de terrain et de remettre au centre de l'expertise ces dernier·ères. Les apports ethnographiques n'ont notamment pas pu être réalisés étant donné la temporalité de ce travail, émergeant 6 ans après la tenue de la formation d'où proviennent les données. Ces dernières ont en effet été récoltées non pas par l'autrice de ce travail mais par l'équipe de recherche *Interaction &*

Formation. Nous admettons ainsi que des éléments ayant pu influencer notre analyse aient été omis par inadvertance. De plus, la data session 2 de cette formation n'a pas été retenue car elle ne semblait pas présenter d'extraits significatifs. Il est probable que ce travail ait aiguisé notre regard analytique : un nouveau visionnage pourrait amener à de nouveau résultats et ajouter des éléments peut-être plus subtiles de la trajectoire du SEP et de l'engagement collectif sur ce thème.

L'angle de la caméra n'a également pas toujours permis de distinguer clairement toutes les participantes et leurs participations. Le collectif comptant au total 8 membres, il n'est pas rare qu'une personne apparaisse de trois quarts sur l'image et qu'une partie de son corps et de ses expressions ne soient pas visibles. L'orientation et la puissance du micro n'ont également pas toujours permis de reconnaitre exactement certains verbatims ou leur provenance. Les transcriptions ne pouvant ainsi pas prétendre être exhaustives, les analyses qui en découlent ne peuvent l'être non plus. Dans une prochaine recherche sur cette thématique, il serait important de pouvoir disposer de plusieurs caméras ou d'une caméra à grand angle, voire 360°. L'utilisation de micros-cravates pourraient également aider à discerner les verbatims et leur provenance mais augmentent le risque d'influencer les interactions de par leur « intrusion » visible.

Afin de généraliser les résultats, il aurait également été intéressant d'analyser plusieurs formations et d'étudier la trajectoire du SEP de différentes personnes. Notre travail ne portait pas spécifiquement sur la profession d'éducateur·ice de la petite enfance mais cette notion aurait pu être abordée au regard d'un état des lieux du secteur en termes de SEP. Nous entendons par là la potentielle dévalorisation sociale que peut subir la profession ou des personnes dans ce secteur (tendance optimiste ou pessimiste). Dans ce cas, il aurait été intéressant de pouvoir comparer à une formation donnée dans un autre secteur dont la « reconnaissance » aurait été différente afin de voir si et comment le SEP s'accomplit dans différents contextes professionnels.

En conclusion, ce travail offre une perspective novatrice sur l'approche du SEP en formation continue, ouvrant ainsi la voie à de futures recherches pour mieux définir le SEP dans les interactions. Des recommandations méthodologiques pourraient émerger et être appliquées dans les processus de (re)valorisation de divers secteurs par la formation continue, ainsi que dans les domaines du management ou du teambuilding. Le croisement entre la théorie du SEP et l'approche interactionnelle, marqué par son caractère collectif, souligne l'importance de le considérer dans son ensemble dans toute démarche de formation et de développement tant personnel que professionnel. En outre, le SEP et sa mobilisation comme ressource interactionnelle donne des indications quant au déroulement d'une data session. Il outille notamment les formateur·ices d'adultes pour guider les analyses. Dans une certaine mesure, le cadre de référence du SEP pourrait également permettre une évaluation des data sessions et de leurs effets.

8. Références bibliographiques

8.1. Liste de références

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*, 85-93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

Antaki, C., Biazzi, M., Nissen, A., & Wagner, J. (2008). Accounting for moral judgments in academic talk : The case of a conversation analysis data session. *Text & Talk*, *28*(1), 1-30. https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.001

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université.

Bimonte, A., & Zogmal, M. (2023). « C'est normal » : Les fonctions des énoncés évaluatifs dans les entretiens entre les éducatrices de la petite enfance et les parents. *Langage et société*, *3*(180), 79-102. https://doi.org/10.3917/ls.180.0080

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, *Hors série*(5), 9-50. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009

Durand, I., & Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : Un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. In M. Laforest, I. Vinatier, L. Filliettaz (Eds), *L'analyse des interactions dans le travail : Outil de formation professionnelle et de recherche* (pp. 51-74). Editions Raison et Passions.

Filliettaz, L. (2006). Asymétrie et prises de rôles. Le cas des réclamations dans les interactions de service. In M. Laforest & D. Vincent (Eds.), *Les interactions asymétriques* (pp. 89-112). Editions Nota bene.

Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : Un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Fiederich & J.C. Pita Castro (Eds), *Recherches en formation des adultes : Un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Editions Raisons et Passions.

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. (2022a). Enquêter et produire une action de formation par l'analyse collective des interactions. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome 3). Editions Raisons et Passions.

Filliettaz, L. (2022b). L'analyse interactionnelle comme objet et méthode de recherche. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de*

méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation (Tome 2). Editions Raisons et Passions.

Filliettaz, L., Beaud, L., Bimonte, A., Mornata, C., Ticca, A. C., & Zogmal, M. (2024). Une méthode pour prendre soin des acteurs en formation professionnelle. *TransFormation - Recherches en Education et Formation des Adultes*, *1*(26), 11-24.

Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, *56*(2), 11-51. https://doi.org/10.3917/savo.056.0011

Filliettaz, L., De Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). *« Vos mains sont intelligentes! » Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

Goffman, E. (1973). *Les mise en scène de la vie quotidienne, tome 1, La présentation de soi*. Editions de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit.

Guérin, J. (2022). Rendre compte de l'organisation et de la signification de l'activité collective in situ. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Tome 1). Editions Raisons et Passions.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La description des échanges en analyse conversationnelle : L'exemple du compliment. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, *36*(1), 1-53. https://doi.org/10.3406/drlav.1987.1054

Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction: *Revue française de linguistique appliquée*, *XXII*(2), 71-87. https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071

Monnet, C. (1998). La répartition des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation. *Nouvelles Questions Féministes*, *19*(1), 9-34. https://www.jstor.org/stable/40619683

Nguyen, A. (2020). *La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : Perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. doi: 10.13097/archiveouverte/unige:146948

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Eds.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (pp. 28-53). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:3930

Trébert, D., & Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions, une ressource pour la formation au tutorat en éducation de l'enfance. In V. Rivière & N. Blanc (Eds.),

Observer la multimodalité en situations éducatives (pp.173-198). ENS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.enseditions.17867

Université de Genève. (s.d.). *Interaction et formation*. Consulté 15 mars 2024, à l'adresse https://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/

Van Rillaer, J. (2019). L'activation physiologique. In J. Van Rillaer, *La gestion de soi* (pp.134-144). Mardaga.

Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Croire en soi : Le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. In B. Galand & E. Bourgeois (Eds), *(Se) Motiver à apprendre* (pp.51-61). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0051

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. https://doi.org/10.7202/1071698ar

Zogmal, M., Trébert, D., & Filliettaz, L. (2013). En quoi les éducatrices et les éducateurs de l'enfance sont-ils compétents ? Présentation d'une démarche de recherche. *Revue [petite] enfance. 110*, 79-89. https://archive-ouverte.unige.ch//unige:35304

8.2. Bibliographie

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social.* P.Mardaga.

Bellet, P., Vendeville, N. & Mailles-Viard Metz, S. (2019). Les effets du travail de groupe sur les sentiments d'efficacité personnelle et collective en contexte d'apprentissage. *Revue Canadienne de l'éducation, 42*(4), 992-1021. https://www.jstor.org/stable/26954665

Berger, E. (2017). Se plaindre des enfants: positionnements épistémiques et rapports institutionnels dans les récits conversationnels entre au-pair et famille d'accueil. *Travaux neuchâtelois de linguistique, 67*, 103-125. https://doi.org/10.26034/tranel.2017.2981

Bourgeois, E. (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Presses Universitaires de France

Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France

Brown, P. & Levinson, S.C. (1987*). Politeness : some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Caria, A. (2010). L'information ethnographique en analyse de conversation : le cas de la data session. *Corpus, données, modèles, 54*(11), 189-208. https://doi.org/10.4000/praxematique.1220

De Saussure, L. & Morency, P. (2013). *Adverbiaux temporels et sériels en usage discursif*. Université de Neuchâtel : Cahiers Chronos.

Dinh, J.V., Traylor, A.M., Kilcullen, M.P., Perez, J.A., Schweissing, A.J., Venkatesh, A. & Salas, E. (2020). Cross-Disciplinary Care: A Systematic Review on Teamwork Processes in Health Care. *Small Group Research, 51*(1), 125-166. doi : org/10.1177/1046496419872002

Duc, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail: une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. doi : 10.13097/archive-ouverte/unige:25071

Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, G.V., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2002). Determinants and Structural Relation of Personal Efficacy to Collective Efficacy. *Applied psychology : an international review, 51*(1), 107-125.

Heritage, J. (2012). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction, 45*(1), 30-52. doi : 10.1080/08351813.2012.646685

Imam, S.S. (2007). *Sherer et al. general self-efficacy scale : dimensionality, internal consistency, and temporal stability*. Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference.

Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The journal of the learning sciences, 4*(1), 39-103. https://www.jstor.org/stable/1466849

Kalani, E. & Kamrani, E. (2017). Study on the Effects of Work Teams on Human Resources Excellence. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 5*, 12-20. https://doi.org/10.4236/jhrss.2017.51002

Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue Française de linguistique appliquée, XI*(2), 5-16. doi : 10.3917/rfla.112.0005

Mornata, C. & Charmillot, M. (2024). Perspectives du *care* et formation d'adultes : enjeux éthiques, épistémiques et praxéologiques. *TransFormation - Recherches en Education et Formation des Adultes*, *1*(26).

Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Didier.

Ticca, A.C., Zogmal, M. & Filliettaz, L. (2023). Former des éducateurs à l'analyse des interaction: quelle place au langage ?. In Addisu, V. M. & Maillochon, I. (Eds), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche: Situations langagières, postures professionnelles, formation* (pp. 189-209). L'Harmattan.

9. Annexes

Annexe I : Intégrale des 12 extraits analysés

Extrait 1 : le regard global

Session de Pr301, lignes 372 à 397

Pr304 : mais moi ce qui me frappe c'est à quel point -fin c'est mais c'est juste une impression générale c'est pas eu:::h .. ((CH1 hoche la tête)) c'e- à quel point ils sont ((écarte les mains et fixe Pr301)) . ils s'obsERVent entre EUX / . et ils sont dans le mouvement\ . ((CH1 hoche la tête, Pr304 gestes des mains)) mais j- j'arrive pas à trouver les bon mots mais ouais qui s'- .. qui s'AUTO-obsERvent et qui:: . y al'aspect de l'imitation et pis qui sont tous ensemble en fait comme u:::n .. ((regarde les participantes puis repose ses mains)) chs- ouais . c'est ça qui m'a frappé mai::s\ ..

Pr301 : ((fait des ronds en l'air avec le stylos)) parce que . t'AUrais pas l'IMpression qu'ils sont comme ça lors . d'UN repas avec toi/ c'est ça que que tu veux- que tu mets en balance/

Pr304 : aussI:: EUH je sais pas ((regarde le plafond puis Pr301)) . bah ça ça me frappe -fin PLUS que::: ce que je peux voir dans le quotidien euh mais effectivement aussi j'ai j'ai des situations où si ça me vient mais euh .. ((Pr305 regarde l'écran puis Pr304)) mais là en l'occurrence je trouve que c'est . assez fOrt -fin\

Pr305 : ((pointe la vidéo)) mais je pense que c'est aussi lié au fait que mhm\ quand ON EST ON EST LA ((pointe sa place puis l'écran)) et puis o:::n on est en interaction avec les enfants qui mangent on est attentif à ce qu'ils fONt à justement à ce qu'ils se renversent pas des choses sur leurs leurs bAvettes et pis notre regard il est ((geste des mains au niveau des yeux)) il est focalisé chaque fois sur une chose alors que . là justement avec la vidéo on a un un regard global <<Pr304 : ouais ouais>> ((regarde Pr304 en penchant la tête, CH1 hoche la tête)) . ce qui nous permet de voir des choses qu'on voit pas autrement en fait . justement . ((fixe Pr304)) ((tout le monde hoche la tête))

Pr304 : ouais ouais xx ouais °<u>je vois xx c'est que tu</u> puisses° °c'est plus°

Pr305 : <u>du coup c'est ça en</u> fait tu . PRObablement que c'est pas tOUjours comme ça mais ((pointe l'écran)) . vu que tu regardes UN enfant à la fois tu vois pas la globalité de toutes leurs interactions\ ((fais un cercle des mains, CH1 hoche de la tête))

Pr304 : ouais ouais je vois ce que tu veux dire\

CH1 : on vient d'en avoir un exemple quand Pr303 nous a dit tout à l'heure c'est Shocha qui dit MERci . et puis ça m'avait échappé et puis il a fallu que je regarde plusieurs fois avant de de vraiment °réaliser quelle xxx° ((manipule la transcription, rire)) la petite fille mais . mais c'est ça son attention était . était dirigée ((mouvement des mains)) sur un AUtre enfant et pas sur le groupe <u>euh xx effectivement xx °se distancier comme ça°</u>

Pr301 : <u>xxx moi j'ai dû entendre xx la regarder plusieurs fois pour euh</u> . et parce que je connais la voix des enfants xx .. °je connais l'implication de CET enfant LA euh par rapport euh au langage au langage des signes\

Extrait 2 : décortiquer

Session de Pr305, lignes 544 à 597

Pr303 : voilà exactement\ .. donc eu:::h pour dire à quel point . ça nous intéresse et on trouve que c'est un outil euh <<CH1 : mhm>> ((se redresse)) .. qui est vraiment adéquat pis à à EXPLORER . parce qu'on le découvre aussi hein je pense <<CH1 : oui bien sûr>> ((autres éducatrices acquiescent)) qu'il faut qu'on on . et pis c'est une chose de voir le film et pis c'est une chose aussi de . de de de décortiquer comme ça <<Pr305 : mhm>> de revenir c'est .. e:::uh c'est pas QUe ((CH1 hoche la tête en posant son verre)) de re- que de visionner . je pense que::: .. ça ça s'ra à NOUS peut-être à ((fixe Pr302)) .. comment dire à soutenir ça ((Pr301 marmonne à Pr305 qui sourit)) pis à prendre le temps de décortiquer enfin voilà . pas simplement de filmer je pense que

Pr305 : mais je pense que déjà euhm ((CH1 hoche la tête)) rien que l'image elle est dé- elle peut déjà euh nous amener dans certaines directions euh ((mouvements de mains)) . déjà l'image\

Pr303 : bien sûr oui oui

Pr305 : APRès c'est vrai que moi je trouvais assez impressionnant .. j'imaginais pas que c'était aussi eu:::h . ((fixe CH1 et se balance en arrière)) eu:::h .. -fin RICHe euh\ . j- c'est pas exactement le bon mot ((regarde en dans le vide et bouges ses mains)) mais en fait euh on voit un séquence . on voit une globalité et pis finalement quand on décortique un peu tout ce qui se passe .. on se rend compte que::: que oui y a le verbal y a le paraverbal ((regarde Pr304)) mais c'est c'est c'est ENOrme tout ce qui se passe en fait alors que pour nous be:::n <<CH1 : mhm>> . rien qu'là on échange des paroles et puis ((mouvement de mains)) .. puis au fait s- . ouais ben rien qu'le fait de de faire des GEStes ((accentue ses mouvements)) <<CH1 : mhm>> de de de r'garder de se ça montre plein d'choses au fait . et euhm . du coup c'est vrai que le l- . ((regarde dans le vide et bouge la main)) d'avoir l'image qui nous mONtre des choses qu'on voit pas forcément c'est DEJA .. ((regarde CH2)) c'est déjà génial parce que .on peut déjà euh ((regarde CH1 qui hoche la tête)) . euh se dire ah ben oui c'est plutôt comme ça ou c'est plutôt comme ci mais après ça affine vraiment beaucoup d'avoir euh tout l'décorticage autours\ ((touche sa jambe, ajuste son pull, se tiens en avant))

Pr302 : ouais moi je pensais pas que c'était aussi important <<Pr305 : ouais>> ((pointe la transcription)) la la retranscription et je me suis dit voilà ouais ..

Pr305 : ouais moi je pensais pas non plus .. je pensais pas non plus ((se repose en arrière, CH1 hoche la tête et sourit))

Pr302 : mais le fait de marquer de voir pis de prendre le temps aussi de chaque fois ((mime l'écriture avec ses mains)) . de de re- bah de prendre chaque enfant chaque phrase de retranscrire les gestes -fin . et pis là o:::n on se rend compte de de l'importance\ .. ((Pr305 fait mine de vouloir parler)) que c'est pas juste voir le film et pis

Pr303 : parce qu'en fait c'est vrai si on si on on filme et pis qu'on on le visionne . je veux dire il va y avoir en tous cas moi quand j'ai vu la partie là ((pointe l'écran)) . l- la chose que j'ai VU ((regarde CH1 puis l'écran en pointant Pr304)). c'est l'interaction de de toi et de Délia . ((Pr304 hoche la tête)) ah oui tout ça mais j'ai j'ai PAS vu du tout les autres <<Pr305 : non>> et pis en fait on pourrait . rester là-dessus/ <<Pr302 : ouais>> ((alterne entre l'écran, CH1 et Pr305)) et pis tout d'un coup la voilà l'histoire de Ella derrière de s- de son impatience . je l'ai je l'ai zappé . et pis en même temps ça m- ça nous révèle quelque chose aussi sur Ella\ <<Pr305 : ouais>> ((Pr302 et Pr301 hochent la tête)). donc eu:::h il faudra vraimENT parce que je pense que hm:: par facilité on on risque de de rester que dans les visionnage et . et c'est à nous qui sommes porteurs de cet outil ((mouvement de bras 'fort' et Pr305 rit)) de de nan parce qu'on va surement ((échanges non verbaux avec Pr305 ((bouge les mains)) .. utiliser de ..

Extrait 3 : un moment de transition

Session de Pr304, lignes 81 à 96

Pr301 : ((fixe Pr304 en reformulant son propos)) disons que c'est un MOment de transition et comme on le vit au mIEUx dans un groupe de un deux ans euh alors qu'ils ont pas complètement l'autonomie et .
Pr304 : oui °c'est ça°
Pr301 : °et pis euh° co- comment le stress qu'on peut avoir ((s'auto-désigne)) parce que c'est un peu ça
Pr304 : oui c'est ça ((hoche la tête))
Pr301 : xxxxxx la situation le stress qu'on a comment on fait pour pas le donner aux enfANts/
Pr304 : oui
Pr301 : et pis comment on fait pour s'apaiser soi-même pour avoir ce moment de transition du plus cALme au plus au plus possible quoi\
Pr304 : oui c'est ça\ . ((regarde devant elle)) et pis consacrer quand même euh un temps à chaque enfant -fin voilà qu'ils se sentent pris comme eu . un individu à part entière aussi euh ((regarde CH1 qui note sa transcription et hoche la tête))
Pr305 : et pis si c'est une transition ((lève les sourcils)) il faut pas que ça dure non plus euh ((écarte les mains))
Pr304 : non ouais non plus ça aussi ((laisse retomber sa main))
Pr305 : je sais pas combien de temps parce que s'il faut les rendre autonome en même temps euh ça peut vite prendre beaucoup de temps de les laisser faire
Pr304 : ouais c'est ça ouais °cette complexité entre° . le fait de devoir avancer euh ((bouge la main))
Pr301 : est-ce que je peux jj-
Pr304 : au moment de la sieste et pis quand même °les laisser euh aussi° faire des choses par eux-mêmes\ ((Pr305 hoche la tête))

Extrait 4 : un ressenti partagé

Session de Synthèse et bilan, lignes 258 à 278

Pr301 : °ça ça me semble euh° . PREsque in-dis-pensable dans l'sens euh .. ouais on va ((bouge les mains)) . alors on a testé avec vous/
CH1 : ouai\
Pr301 : on va tester ben nous ((regarde Pr304 qui s'avance)) on a déjà <<CH1 : mhm>> un projet euh . on va tester mais après y a plein de d'choses qui vont sortir de ça e:::t .. <<CH1 : mhm>> pour pas se sentir un peu perdu pis je dis ben maintenant on est toutes seules <<CH1 : mhm mhm>> donc y a . Y A un point d'chute et y a quelques chose qui va s'passer\ .. ((baisse le regard)) maintenant moi ce que j'ai envie de dire c'est que ((touche ses lèvres)) .. c'est qu'j'ai . énormément apprécié cette euh . cette formation\ .. euh j'ai énormément apprécié le groupe\ ((relève le regard)) .. que qu'on a formé ((Pr304 hoche la tête)) parce que ((baisse le regard)) .. donc euh . euh j'ai énormément apprécié le NON-jugement et le::: ((baisse la main, lève le regard, CH1 hoche la tête en prenant des notes)) . et l'empathi::e et le::: . ((mouvements des mains)) les connexions parce que quelque part on s'connaissait PAS <<Pr303 : mhm mhm>> ((Pr303 et Pr304 échangent un hochement de tête)) .. ou très peu\ .. ((baisse le regard)) euhm et je trouve que::: mm .. par rapport au travail ((regarde CH3 et CH2)) que vous avez fait toutes les TROIS . euh moi je trouve qu'on que j'ai un devoir de de de PROMOTION de cette formation\ ((regarde CH1 qui sourit)) . parce que::: voilà après c'est mon ressenti hein . mais eu:::h . je trouve qu'elle est très riche\ . euh je cache pas et je l'ai je l'ai dit assez fort elle me faisait pEUr . ((sourit à CH1)) malgré tout\ . euh surtout dans le sens où on allait être euh deux équipes qui se connaissent pas\ ((CH1 hoche la tête)) c'était ça surtout ((baisse le

regard)) qui me faisait un peu soucis\ . et euh du coup euh °je pense que c'est c'est vraiment une formation euh .. ((regarde CH1 qui hoche la tête)) je pense que c'est bien si elle perdure dans dans l'secteur ((Pr304 hoche la tête, Pr305 regarde CH1, CH1 regarde CH2)) et pis xxx° ((toutes regardent CH1 en souriant, CH1 hoche la tête Pr302 manipule son collier))

CH1 : merci . pour l'expression de se ressenti est-ce que c'est . partagé/ c'est sûr que ((regarde CH2)) nous nous c'est c'est bien notre objet- c'était bien notre objectif hein ((regarde chaque participante)) c'est que vous puissiez quand même vous emparer de ((Pr305 et Pr301 prennent de l'eau)) .. de méthodes pour ensuite euh . non seulement le l'utiliser pour vous .. mais aussi diffuser euh °pis xxx CH2 xx la rappeler aussi donc si vous° . donc si vous pouvez au moins aujourd'hui le sentir ça ((bouge les mains)) possible bah c'est . c'est . c'est déjà pas mal °je pense si vous avez aussi d'autres choses à nous à nous dire°

Pr303 : ((regarde Pr301)) °ouais mais moi je suis assez d'accord xx avec ce que tu dis° ((baisse le regard, Pr305 sourit à Pr301))

Extrait 5 : valoriser des compétences

Session de Pr305, lignes 804 à 823

Pr303 : ((regarde alternativement sa feuille et Pr305)) moi je trouve bien aussi qu'il y ait quelque chose euh . mais dans le fond on fait comment/ <<Pr305 mhm>> . et e:::t d'mettre . bah j'aurais aussi envie . du de de l'utiliser pour mettre en avant les les compétences ((CH1 hoche la tête)) mais en fait on fait comment/ <<Pr305 : mhm ((hoche la tête))>> pour avec un enfant euh de::: hm:: . qui est en crise tout le temps qu'est-ce qu'o:::n . -fin je sais pas comment on fait pour le calmer/ ou eu:::h <<Pr305 : mhm ((hoche la tête))>> . et euh . par rapport à la séquence que j'ai choisie euh sur euh sur le . y a des choses je me souviens toi ((regarde et pointe Pr301)) t'as dit mais y a une chose qui m'ont fait plaisir . quand tu t'es vue\ tu dis ((tape du poing sur la table)) OH MAis ça c'est . ((mime Pr301 devant sa vidéo)) voilà je trouve que j'ai pas été j'étais bien là tu vois j'ai bien ((se tourne vers Pr305 et ouvre la main)) et je trouve que ça peut aussi servir à ça\ de de mettre en VAleur euh ((Pr304 hoche la tête)) . nos compétences et comment on fait pour faire des choses et comment .. euhm . bah je sais je vais dire ((regarde et pointe l'écran)) ah mais tiens mais tel enfant qui est plus jeune je fais une AUtre façon pour lui amener euh ce qu'on va faire\ j'utilise pas les même mots/ je me positionne différemment ((tout le monde hoche la tête)) . et de de mettre le . le doigt dessus/ . je trouve que c'est . c'est valorisant pour le pour le . le travail qu'on fait et ..

Pr305 : mais c'est une autre démarche/ c'est une autre démarche\

Pr303 : c'est une autre démarche/ mais ça pourrait être un aspect qu'on pourrait euhm . qu'on pourrait aussi mettre en place\ xxx

CH1 : °xx stagiaires xx°

Pr305 : mhm non comme dernièrement il fallait il fallait euh . ((bouge les mains vers Pr303)) euhm .lister un peu les moments qu'on faisait AUtre de::: que notre travail avec euh le groupe\ juste euh . bah le le les accueils avec la famille toutes et ces choses là-

Pr303 : ah ouais en lien avec les familles

Pr305 : donc VOILà alors ce genre de choses aussi ça ça ..

Pr303 : ouai

Extrait 6 : réaliser (prendre conscience de) sa performance

Session de Synthèse et bilan, lignes 150 à 168

Pr303 : y a un élément qui arrive et qui fait que on on . on on doit ch- on -fin on . y a une priorité et elle est mise dans la boucle\ …

CH1 : °mais je trouve que ce terme d'urgence euh . je veux dire moi je l'ai utilisé aussi° <<Pr303 : mhm>> . parfois dans dans mes analyses. en faisant la distinction entre l'urgence euh .. avec DANger ((guillemet avec les doigts)) <<Pr303 : oui oui>> ou SANs danger mais … ((fixe Pr303)) c'est pas parce que y a pas de danger que y a pas d'urgence/ .. et puis effectivement dans cette dans cette situation euh . ((regarde alternativement toutes les participantes)) eu:::h . y a d'autres peut-être moments on a vu aussi y a eu une sorte d'urgence OÙ .. à A UNE évènement vous eu:::h . sentez que il faut réagir tout de suite ((hausse les épaules, mains paumes vers le haut et regard à Pr303-Pr304))\ .. sinon ça va déraper/ ((regarde Pr302)) . je pense que dans l'champi- -fin dans le la la le le la séquence de jeu libre on pourrait en voir plusieurs de . d'éléments comme ça c'est que .. c'est pas SPECIAlement une question de sécurité ((paumes vers le haut, Pr301 hoche la tête)). c'est pas une urgence dans l'sens médical du terme ((regarde Pr303-Pr304))/ mais c'est . LA il faut faut une action tout de suite quoi\ ((rit))

Pr301 : à la fin de ma séquence eu:::hm . Alexia me demande la resservir . et au même moment où j'allais la resservir y a un enfant qui fait couler <<CH1 : mhm>> ((CH1 hausse les épaules)) . sa bavette .. et du coup c'est vrai que . j'arrête la séquence à ce moment-là mais .. j'commence par gérer l'enfant qui fait couler ((CH1 hausse les épaules en penchant la tête)) sa bavette tout en d'mandant à Alexia de patienter mais jlui dit pas\

CH1 : donc °tu te retrouves en multiactivité pour une raison pas° FORCEment de grand danger <<Pr301 : non ((hoche la tête))>> mais en tous cas d'urgence\ xx mhm ((regarde alternativement chaque participante, Pr305 sourit))

Pr303 : mhm

Extrait 7 : regarde … regarde

Session de Pr304, lignes 254 à 283

Pr304 : il est resté ouais dans l'institution mais que . ouais c'est ça donc moi je l'ai vu deux fois je pense \ mais du coup c'est vrai que le moment où il est intervenu il a une voix assez forte \ et je- ça m'a frappé le regard d'Alessia enfaite euh comment elle le regarde euh et c'est là que . <<Pr301 : mh xx>> <<Pr303 : xx>> qu'elle s'est dit bon là il va falloir que je le fasse euh

Pr305 : xxx

CH2 : mais aussi MAIS AUSSI COmment tu le transformes toi tu vois

Pr303 : oui exactement et c'était super intéressant ça

CH2 : voilà à partir de ça parce que ça fait partie de de la vie des institutions

Pr303 : oui oui

CH2 : y a des stagiaires par exemple et là on a un exemple tout à fait

Pr303 : a::::h oui moi j'ai trouvé xxx ((croise les bras))

CH2 : de quand qu'est-ce que toi tu en fais ((bouge les mains))/ . et c'est ça que je trouve intéressant tu vois /

Pr303 : oui

Pr304 : j'ai pas l'impression d'avoir xxx

Pr303 : si ((sourit)) si parce qu'en fait xx ((pointe du doigt Pr304 puis l'extérieur))

Pr301 : ah si xx ((hoche la tête et pointe du doigt pr304))

CH2 : oui MAI::s xxx regarde et xx

Pr301 : xx mhm
((Pr302 et CH1 hochent la tête, Pr305 regarde alternativement Pr304 et CH2))
Pr303 : regarde pis tu as repris ça et pis voilà tout va bien vraiment intéressant hein
CH2 : COMMENT tu le réoriente vers la petite tu vois
Pr301 : pour Alessia ((regarde Pr304))
Pr304 : ah oui ouais ah je euh
Pr301 : regarde le point de vue d'ALEssia quand elle REgarde Rafael et après toi tu interviens ça vaut la peine de regarder\
Pr304 : ah parce que je lui souris/
CH2 : mais que xx j'pense que j'pense que
Pr301 : ((fait non de la tête)) non non xx regarde
((Pr304 se penche sur l'ordinateur et cherche le début de la séquence))
Pr303 : non c'est pas que tu souris mais tu re- tu reprends le:::e
Pr301 :... regarde\
CH2 : xxx
Pr303 : tu reprends le le le flambeau ouais ..et tu y mets ce que tu avais mis au début .. c'est-à-dire euh … xx
Pr304 : bon on va partir de .. c'est ça xx
Pr301 : on peut le revoir hein °le film°
((toutes acquiescent))

Extrait 8 : on a la capacité

Session de Synthèse et bilan, lignes 129 à 148

Pr303 : CAValière on va dire ((Pr302 et Pr301 sourient)).. et DU COUP le le je veux dire dans ton ((regarde Pr304)) . multi-tâches tu as-tu as choisi la priorité euh euh par rapport à l'enfant <<Pr304 : mhm>> . en disant <<Pr304 : ouais>> ouah là je le fait le tampon je gère je prends ça en main ((mime Pr304)) <<Pr304 : mhm>> .. tout en ayant l'enfant sur les sur les genoux ((rit)) <<Pr304 : mhm>> je veux dire . et je trouvais ça je pense qu'à un moment donné quand y a beaucoup et qui mais qui y a .. ((baisse le regard côté CH1)) urgence c'est p'être pas le bon mot .
Pr301 : °priorité°
Pr303 : euh on a la capacité de de
Pr304 : ouais priorité t'as raison x ouais ouai
Pr303 : mettre les priori- la priorité c'est ça <<Pr304 : ouais>> \ et c'était très clair\ <<Pr304 : mhm>> enfin en tout cas moi ((regarde Pr301 qui hoche la tête, P302 hoche la tête en fermant les yeux)) je trouvais que c'était très clair sur ce <<Pr304 : ouais>> . sur ce passage donc je te- y a . multifonctionnel mais tout d'un coup yen a .. comment dire . <<Pr304 : oui>> des fois peut-être on a tendance à sr- enfin à être un peu submergée ou perdue pis ((bouge les mains)) . dans . quand c'est l'essentiel -fin quand y a urgence pouf c'est ça qui est prioritaire et on sait très bien ((CH1 hoche la tête)) <<Pr304 : mhm >> \ et euh . c'était . pour moi c'était ((regarde Pr304)) . juste ((pose succinctement la main sur le bras de Pr304 qui baisse le regard)) . -fin juste ((rit)) non pas juste c'est pas l'bon terme\ ((baisse le regard))
((toutes rient))
Pr305 : adéquat
Pr301 et Pr305 : ((rient en se regardant))
Pr303 : mais c'était vraiment .. ouai\
CH2 : et ces différentes dimensions étaient justement présentes déjà avant/
Pr303 : ((hoche la tête)) tout à fait\
CH2 : c'est juste QUE . comme tu dis après ((bouge les mains)) y a une priorité sur celle-ci\

Pr303 : exactement . exactement .

Extrait 9 : l'hyper complexité

Session de Pr303, lignes 311 à 332

Pr304 : mais du coup moi j'ai une question . ((regarde l'écran, CH2 se tourne vers Pr304))
Pr303 : ah pardon ((lance et remet pause sur la vidéo))
Pr304 : pour chacun ça peut être –fin pour chaque enfant <<CH1 : ah oui>> ce sera forcément différent/ ((regarde CH1)) c'est ça la la l'hyper complexité donc euh . ((regarde l'écran)) ah ouai\
CH2 : oui . oui ((les chercheuses et Pr302 acquiescent de la tête))
Pr303 : ((pointe l'écran, échange de regards avec Pr304)) par exemple DELIa euh ha . elle est dans son dans son hISTOIRe et tout je veux dire euh . donc la la ((Pr303 et Pr304 pointe l'enfant à l'écran)) la plus la plus jeune et . qu'on voit de face\
Pr304 : oui ((pointe l'écran)) à gauche/ oui .
Pr302 : xxx
Pr303 : voilà\ à mon avis elle est .. je veux dire elle elle . elle est dans son histoire\ ((met la main devant ses yeux))
Pr304 : elle est dans son histoire\ ((imite Pr303))
Pr303 : mais je pense pas que ça l'inf- ça inflUENCe non plus\
Pr304 : à PArt ((pointe l'écran)) au moment où Soline elle commence à se balancer . ((regarde successivement l'écran et Pr303 en pointant)) <<Pr303 : mhm>> : je sais pas si t'as vu/ j'ai j'ai comme une impression queuh après elle se . ((fait des mouvements de balance)) elle se balance mais lEGErement . comme si dans l'imitation de Soline\ juste tout à la fIN\
Pr303 : j'aurais-
Pr304 : mais je sais pas si . toi t'as observé ça ou pas mais mais elle se balance mais subtilement/ ((mouvement balancier))
Pr303 : mais tu penses qu'elle a qu'elle qu'elle a- en c'est en c'est en observant Soline ou euh/
Pr304 : sss je sais pas\ je me suis posée la question alors . c'est tout à la fin\
Pr303 : j'ai pas vu ((cherche sur la vidéo)) est-ce que je je j'a- . je lance . ((lance la vidéo))

Extrait 10 : je me sentais dépassée

Session de Pr304, lignes 1 à 22

Pr304 : donc euh . en fait cette vidéo elle a été prise par un stagiaire qui est . qui est venu euh xx pendant une semaine .. qui a aussi pris la vidéo euh de Lady\ . et euh et c'était le quinze mars un jeudi\ c'est le jeudi où moi je m'occupe du déshabillage des enfants euh alors il fut un temps ou on était seul au déshabillage ce qui est maintenant n'est plus le cas euhm .. donc le questionnement c'est -fin c'est que j'étais pas très à l'aise au moment du déshabillage je me sentais eu:::h comment dire euh un peu dépassée pis euh je je j'avais de la peine à gérer la situation . et pis je me disais que::: par rapport aussi à favoriser l'autonomie . j'avais vraiment des questions par rapport à ce moment euh de transition\ . e:::t . donc eu:::h là j'ai pris une séquence qui fait une minute trente à peu près/ . non xxx euh ouais de quatre minutes cinquante-cinq à six minutes vingt-huit donc à peu près une minute trente.
Pr303 : ((tousse))
Pr304 : alors j'ai l'impression d'avoir transcrit certaines choses mais je me rends compte que là il manque beaucoup d'éléments . maintenant que je vois ça euh ((rires))
Pr304 : donc euh . voilà et . puis bah ya- alors les euh comment dire les personnages principaux euh on va dire y a moi y a ma collègue Silvia . y a aussi enfaite eu:::h . Rafaël . enfin vous verrez vous comprendrez après . y a Alicia qui a bientôt trente-et-un mois Adam et Chocha et y a aussi

deux autres enfants trois autres enfants qui sont à côté mais -fin plus en périphérie de la situation\ .. voilà je sais pas si vous avez des questions euh j'ai le niveau de stress assez élevé parce que parler devant plus que deux personnes euh quand c'est des adultes c'est plus difficile je vais me détendre\

Ch1 : puis bien sur tout le monde va être bienveillant/

Pr304 : tout à fait c'est ce que c'est ce que je me dis mais bon après c'est . par la force des choses c'est .. ((rires))

Extrait 11 : t'avais l'impression que tu maitrisais ? parce que c'était le cas.

Session de Pr304, lignes 965 à 1004

Pr303 : moi j'ai moi j'ai une question . tu tu te sentais comment dans ce moment-là/ -fin mis à part la caméra et tout ça euh je veux dire c-

Pr304 : je me sentais quand même relativement bien ouais mais y avait moins d'enfant que d'habitude . euh mais je me sentais euh quand même .. bien mais en même temps euh . un peu tourbillonnante dans ma tête -fin comment dire un peu .. euh un peu beaucoup de chose à gérer mais quand même euh . calme extérieurement mais intérieurement euh quand même euh .. comment dire . euh bah en mode multi-tâches ouais c'est ça\ .. ouais\

Pr303 : mais t'avais l'impression que tu maitrisais/ la situation/ parce que c'était le cas\

Pr304 : oui\

Pr303 : oui ouais ouai

Pr304 : à ce moment-là oui ouais ouai

CH3 : c'est intéressant je trouve je trouve ce que tu dis justement Pr303 c'est que .. si on observe bah que ça fonctionne ((mouvements des mains, pointe l'écran)). c'est c'est ça malgré les sentiments qu'on peut avoir ah j'aurai pu faire différemment / vous c'est vrai que si on en analysant comme ça en observant et avec ce qu'on en ressort .. la situation elle semble fonctionner/

Pr304 : ouais

CH3 : on s'dit pas euh oulala qu'elle horreur\ ((rires))

Pr302 : dans ce que tu dis ce qui ressort c'est aussi la la gestion du temps ((mouvements des mains)) le stress parce que faut les mettre à telle heure à la sieste ((Pr304 et Pr301 hochent la tête)) pour que la collègue aille prendre sa pause enfin\ xx

Pr304 : ((Pr304 hoche la tête)) ouais ouais c'est dans ce sens-là aussi y avait .. après ce jour-là je s- je sais pas xx groupe d'enfant et .. pis après y a aussi ouais l'idée que moi je suis là peut-être je prends un peu plus de temps pis .. ((regarde devant elle)) ça empiète pas sur . euh que ça emp- -fin .. ((Pr302 hoche la tête, Pr304 baisse la tête voix rauque)) comment dire que . mes collègues aient . euh . ((Pr302 encourage de la tête, Pr304 regarde Pr302)) d'avantage de .. de charge de travail à cause de moi dans ce sens-là aussi\

Pr301 : là je pense que tu peux être rassurée parce que là t'as ta tâche de travail qui est faite euh .. comme . moi si je travaillerai avec toi à ce moment-LA euh ((mouvements de mains)) .. je me sens pas euh prise de court parce que j'ai pas l'impression d'avoir plus à faire parce que toi tu gères pas au contraire ((hausse les épaules)) .. tu gères cinq voir six enfants euh sur dOUZE\ . ((pointe l'écran, penche la tête en regardant Pr304)) là t'as la moitié du groupe en gestion quand même

Pr304 : ouais mais oui mais ((lève la paume de la main)) ils sont quand même ils sont ils étaient moins

Pr301 : ils sont quand même de moins\ ((hausse les épaules)) t'as quand même .. euh t'as quand même la moitié du groupe en gestion donc euh .. t'es pas un poids pour ta collègue\

CH2 : disons ça montre la multitude des multi-activ- des multi-idéaux qui sont dans ta tête alors y a le coté d'autonomie de l'enfant que tu as dit le- être à l'aise ((Pr304 hoche la tête)) ça ça faisait partie de la question initiale . après d'être zen ((Pr304 hoche la tête)) c'est ce que tu avais dit tout au début hein d'avoir de l'harmonie . après maintenant d'être efficient .. ((énumère sur les

40 doigts)) de favoriser l'autonomie de chacun des enfants mais aussi de pas être un poids pour
41 le reste de l'équipe ((Pr304 hoche la tête)) ça veut dire la coordination de l'équipe et puis après
42 de t'occuper de façon tout à fait équitable de Alessia de Adam de Chocha et TOUT ((rires))
43 Pr302 : oui c'est ça
44 Pr304 : ouais c'est sûr ça fait beaucoup ((se repositionne en souriant))
45 CH2 : alors c'est sûr que que là je pense que c'est c'est peut-être là où ça sera le le plus efficient
46 d'essayer un tout petit peu de faire de l'ordre ((Pr304 hoche la tête)) c'est de faire peut-être
47 dans tous ces objectifs LA de faire un choix d'en garder euh .. UN ((Pr304 hoche la tête)) de
48 façon plus importante pendant un moment en mettant les autres à un niveau secondaire ((Pr304
49 hoche la tête)) et pis et pis tourner parce que c'est sûr que . difficile difficile difficile de faire
50 tout ça en même temps sans être absolument vidée après\

Extrait 12 : valoriser les choses que je sais faire

Session de Synthèse et bilan, lignes 1 à 24

1 CH2 : et les différentes ressources qui permettent de faire plusieurs activités en même temps\
2 Pr304 : ouai
3 CH1 : de faire ça ouai\
4 Pr301 : ouai
5 CH2 : c'est . c'est là où y a le lien je pense\
6 Pr304 : ouais mhm .. ouais effectivement\ . mais effe- moi c'est -fi::n . c'est vrai qu'après la séance
7 j'y:::: j'y pensais le soir je me suis dit mais effectivement il fa:::ut aussi valoriser les choses
8 que:::uh JE SAIS FAIRE\ ((mains ouvertes, regarde CH2 puis Pr301)) et pas toujours eu:::h
9 pointer les choses que:::uh qui vont pas\ et ça mais je pense que ça ((baisse le regard, CH1
10 hoche la tête, Pr301 sourit)) °c'est un travail plus important xx° ((regarde ses feuilles, regarde
11 sous la table)) . plusieurs décennies qui m'attendent mais c'est c'est quand même ça en fait\
12 ((joint ses mains, échange de regard et sourire avec pr301)) euh . mhm mhm ((regarde Pr301
13 et CH2 puis reviens sur Pr301)) ….
14 Pr304 : mais en même temps ((regarde ses mains ouvertes)) y n'en demeure pas moins que o:::n .. je
15 dois m'améliorer sur certains points ((regarde Pr301 dont le sourire s'efface)) enfin voilà c'est
16 .. et c'est vrai que cette vidéo ça permet de de voir les deux ((mouvement balancier des mains,
17 regarde CH1 puis Pr301)) . autant ce que:::e ce que je dois encore travailler que::: ce qui est
18 déjà présent ((regarde CH2))\ °mais ..° ((regarde Pr301)) …
19 CH1 : xx
20 CH2 : il me semble que là- pardon\
21 CH1 : vas-y vas-y\ ..
22 CH2 : la compréhension de ce qui se passe .. ((Pr304 hoche la tête)) est peut-être justement/ .. souvent
23 on saute cette étape-là on est tout de suite à dire on devrait faire comme si j'aurais pas dû faire
24 comme ça pis ça c'était pas juste et tout . on reviendra dessus encore . mais disons . ben
25 justement de de tout de suite vouloir AMéliorer .. euh que des fois on pourrait justement
26 d'abord essayer de comprendre . et pis je pense que justement euhm vous avez dit ça le travail
27 sur la transcription et tout/

Annexe II : Intégrale des 29 extraits catégorisés

Les extraits sont classés par catégories du SEP puis ordonnés chronologiquement selon leur apparition dans cours de la formation. Les 11 extraits apparaissant dans l'annexe I ne sont pas remis dans cette annexe, ils sont présentés surlignés dans le tableau suivant.

	Nombre de séquences transcrites - durée totale estimée	**Expérience vicariante**	**Etats physiologiques et émotionnels**	**Réalisation de performance**	**Persuasion**	
					Alignée	**De compensation**
Data session 1	12 : 1h10	372-397 ; 793-809	54-66		650-660 ; 708-733	
Data session 3	Intégrale : 1h29	964-983		149-163	172-187 ; 956-962	663-686 ; 694-726 ; 899-948
Data session 4	Intégrale : 1h08		1-22 ; 81-96 ; 916-930	626-652		254-283 ; 305-320 ; 396-416 ; 441-490 ; 653-707 ; 716-772 ; 805-822 ; 842-857 ; 965-1004 ; 1020-1040
Data session 5	18 : 1h30	210-233 ; 513-532 ; 544-597		54-70 ; 706-734 ; 804-823		
Bilan et synthèse	10 : 0h26	208-221	258-278 ; 309-317	64-99 ; 101-117 ; 150-168	120-148	1-24

Expérience vicariante

Session de Pr301, lignes 793 à 809

Pr302 : voilà c'est le but c'est pour euh\ . mais effectivement c'est vrai que si on a une question bien PREcise pour euh par exemple si on a un questionnement par rapport à un enfant ou NOUS sur un- je trouve quelque chose- je pense que c'est plus . plus -fin . pas plus facile mais disons que ça pour xxx

Pr305 : ouais . après justement moi j'avais .. tendance à me dire eu:::h si on a un questionnement précis euh par rapport à justement un enfant déjà rien que l'image elle-même de pouvoir euh se mettre en état de de xx ça permet de voir des choses qu'on voit pas sur le moment\

((acquiescent))

Pr305 : qu'on arrive pas à percevoir\ mais après la retranscription vous avez l'air de dire que c'est quand même eu:::h même pour des pour des des questionnements d'équipe comme ça sur un enfant c'est c'est euh . c'est mieux/

XX : ça affine . ça affine

CH1 : xx c'est un outil d'analyse hein voilà\ c'est un outils qui permet d'affiner l'analyse on fait pas la transcription POUR la transcription parce que la transcription xx

XX : ça xx c'est un outil voilà xx moi je pense xx

CH1 : Pr301 disait tout à fait au début c'est euh c'est c'est un support l'analyse c'est vraiment un outil pour l'analyse on va vraiment . au fond des choses

Pr305 : oui au fond des choses

Session de Pr303, lignes 964 à 983

((Pr303, Pr302 et Pr305 continuent de regarder la vidéo pendant la pause))
Pr303 : ouais tu sais c'est . MINE d'or\
Pr302 : ah ouais c'est incroyable hein .
Pr305 : franchement c'est c'est impressionnant hein\
Pr302 : et pis tu vois c'est ça aussi bon alors là c'est euh mais nous quand on s'pose une question sur un enfant pis qu'tu vois des choses comme ça euh -fin
Pr303 : ah oui
Pr302 : pis qu't'utilises cet ou- OUtil là c'est génial\
Pr303 : oui .. c'est juste génial\
Pr305 : mais c'est un questionnement sans fin\
Pr303 : °parce qu'après ya°
Pr302 : ouais mais mais
Pr305 : ça peut répondre à des questions précises mais après quand tu commences à analyser effectivement c'est .
Pr302 : parce que tu vois on s'disait euh p'tetre au début on en a discuté l'autre fois avec Pr303 mais . tu vois les p'tits ateliers qu'on fait en dehors en groupe ben si on commence à filmer ça/
Pr303 : mais oui
Pr302 : tu sais parce que après on on prend cinq minutes pour écrire ce qui s'est passé mais si commence . on pose la caméra derrière on laisse filmer pis après on l- j'ai fait mon activité le soir je prends ma clé je fais chez moi pis je reviens au colloque avec eu:::h tu vois des choses tu dis voilà ben-

Session de Pr305, lignes 210 à 233

Pr303 : ce qui me frappe alors je sais pas si c'est à ce moment-là de la discussion que ça doit venir mais euhm . évidement on connait les enfants et m- b- j- jvoulais juste et amener une précision parce que j- je trouvais ça tellement incroyable . cette petite fille Soline qu'on a vu déjà dans dans la dans la °je sais pas si vous vous rappelez° dans . dans la séquence\ . on on on se questionne beaucoup pour cette petite fille par rapport à sa relation avec ses pairs\ . et ce qu- et c- c'est <<CH1 : mhm>> c'est ce que je dis dans ce c'est cet OUTIL de vidéo et de décrypter et de décrypter des gestes parce que c'est elle qui CONSTRUIT les relations avec les autres et on est beaucoup en en ((pointe Pr302)) <<Pr302 : mhm>> questionnement avec elle en se disant mais elle est elle elle est démunie par rapport aux autres elle est -fin voilà . et je VOIS ça et je VOIS comment elle s- elle organise ce groupe euh . euh je veux dire elle est le MOteur tsais <<Pr302 : mhm>> d- . moi je trouve ça assez assez extraordinaire en fait\
Pr302 : mhm
Pr303 : tu vois ce que je veux dire/
Pr304 : t'as un xx ((bruit de fenêtre))
Pr303 : pardon /
Pr304 : t'as un étonnement déjà xx complétement
Pr303 : ah mais COMplétement\ et et . on on pourrait décrypter <<Pr304 : ouais>> enfin le décortiquer les GESTES euh qu'elle qu'elle en- qu'elle fait pour euh finalement elle est le centre alors à travers le biscuit mais quand même\ . je veux dire et MathIAs celui qu'a la capuche qui qui veut PAS l'biscuit qui veut- à un moment donné il s'arrête il dit mais -fin . c'est c'est moi c'est du sous-texte hein mais t'écoutes ce que jte dis tu tu j- j- je l'veux pas tu l'reprends -fin je sais pas et il lui r'donne précisément dans ses mains -fin . e:::t euh si donc c'est une attention qu'il a EU par rapport à ELLE parce qu'il pourrait s'refaire et pis dit mais j'en veux pas -fin . et donc il est . voilà tout ces choses-là qu'on décortique dans les . dans dans dans SA façon de faire comment elle fAIt\ . mais pas complétement\

Pr305 : mhm

Session de Pr305, lignes 513 à 532

CH1 : UNE enfant c'est-à-dire euh .. UNE interaction ... eu:::h -fin une une s- situation en tous cas euh COLlective une situation d'interaction dans dans laquelle cette enfant EST .. et puis euh et puis vous avez euhm je sais pas mis en place déjà des des questionnements un peu euh particuliers en lien avec ça ou/ en lien avec justement sa sa position dans . dans les interactions ou/

Pr301 : ouais on a déjà . bon on a déjà beaucoup de questions dans tous les sens .. et c'est surtout de::: .. on a l'impression qu'c'est une enfant .. qui soit est TRES CONcentrée . soit complétement papillonnante\ .. et on aimerait voir QUAND EST-ce qu'elle est vraiment concentrée qu'EST-CE qui fait qu'elle peut être concentrée\ ((bruit de sifflement)) . qu'est-ce qui fait qu'elle est papillonnante et elle a aussi un côté très °on va dire° REbellion . dès que l'adulte dit quelque chose elle PART et va se CAcher elle euh .. et on aim- moi ce que j'ai besoin de voir c'est si vraiment elle va . ce que j- ON A l'impression qu'elle va chAque fois se cacher et qu'elle est JAMAIs en communication avec l'adulte/ . et c'est vraiment CA . qu'on a besoin d'observer pour euh voir . quel cadre on va mettre avec elle . on aimerait aussi faire venir euh .. la psychologue . et du coup c'est vraiment d'se dire . déjà filmer . d'avoir . un RECUL sur la situation parce que jcrois qu'c'est ça qu'elle va nous apporter la vidéo c'est juste se dire euh .. elle est pas QUE en contradiction avec l'adulte elle est pas QUE papillonnante on que TREs concentrée et rien on peut <<CH1 : mhm>> .. on aimerait plus voir cette globalité de l'enfant

CH1 : la globalité de la situation ((Pr305 propose de l'eau à tout le monde, échanges non-verbaux ++))

Pr301 : c'est pour ça qu'on va aussi la filmer sur plus longtemps\ volontiers ((répond à Pr305))\ . et euh du coup euh aussi après . par cette vidéo pouvoir sortir des questions e:::t . aiguiller aussi peut-être l'observation de la psychologue\ …

Session de Synthèse et bilan, lignes 208 à 221

Pr304 : °j'ai une question par rapport° à COMment les équipes elles font quand vous êtes pas là/ -fin quand vous êtes euh . comment dire .. sans que vous -fin . vous avez saisi ma question/ . parce que là vous étiez là avec votre regarde euh . extérieur et d'expert donc comment ça se passe . après quand on apprend en main soi-même xx et pis qu'ça se passe dans le . à l'intérieur d'une équipe . vous voyez/ .. est-ce que j'ai été claire/ ou ou ..

CH1 : ((rit)) oui est-ce qu'on a une réponse à cette ques- enfin il me semble que ça a été clair mais est-ce qu'on a une réponse à cette question / c'est .

Pr304 : parce que xx

Pr305 : ça se prête-

CH1 : c'est vous qui allez créer/

Pr304 : ouai

Pr302 : on va s'l'approprier\

Pr305 : OUAIS s'l'approprier puis le pratiquer parce que

Pr304 : oui mais oui

Etats physiologiques et émotionnels

Session de Pr301, lignes 54 à 66

CH2 : sauf que quand on est dedans on filtre quelque part et sur les films on entend tout au même niveau\ les bruits en arrière fond et ceux de- ça fait quelque chose qui ets très différent hein\
Pr305 : non là spécifiquement c'était un après-midi ou euh . les ptit ils faisaient ENORmément de bruit on avait un enfant qui était très .. très euh BRUyant aussi ce jour là et euh du coup pis bon c'est vrai qu- . c'était . voilà on est dans l'feu de l'action pis on n'est pas là y a pas un un réducteur de bruit qui fait office euh ((rit))
Pr301 : après le soir on comprend pourquoi on est fatigué\ ((rit))
Pr305 : tout à fait . mais JUStement alors mon mari quand j- quand j'ai regardé il était là ah ben j'comprends maintenant\ ((rires)) j'étais là j'comprends pourquoi t'es fatiguée quand tu rentres le soir j'était là ah ouais regarde voir encore une fois/ ((rires))
Pr301 : xx
Pr305 : non mais il a trouvé très- alors lui il a trouvé très sympa aussi euh de de voir xx °concrétiser par ce système°xx

Session de Pr304, lignes 916 à 930

Ch3 : bah y a toujours des petits éléments ça aurait pu être un enfant qui tombe ça aurait pu être autre chose .. et que justement les les priorités à ce moment-là mais euh d'avoir toujours quand même ce regard qui est qui va sur l'un sur l'autre bah .. moi je trouvais très complexe mais en même temps qui y a c'est c'est même plus une triple activité c'est sextuple
Pr304 : bah du coup c'est peut-être pour ça que ça demande que je sente que bah à ce moment-là je suis j'ai l'impression d'être vidée en fait enfin d'être euh
Pr301 : xxx
Pr304 : mais . ouais\
Pr301 : nous aussi on va à la sieste avec eux
Ch1 : après moi je vois une une petite remarque aussi mais c'est c'est vrai qu'on voit bien cette question d'outil activité et puis et puis bah le psychologue il nous dit bien que c'est pas confortable hein une discussion multi-activité voilà on
Pr304 : ouais ouais c'est ça ouais
Ch1 : c'est pas qu'on à l'impression d'être vidée c'est qu'on l'est on l'est mais par contre c'est vrai qu'à revoir le film on voit bien que ce n'est pas inefficace\ comme l'impression que tu peux en avoir\

Session de Synthèse et bilan, lignes 309 à 317

Pr305 : bah déjà bah comme comme . comme c'est ressorti de se sentir à l'aise avec euh ça aussi et euh . et pis c'est vrai que::: mm . euhm . moi je me suis sentie euhm . pas favorisée mais disons que yavait déjà les deux autres présentations et pis euhm je me sentais plus euh . bon comment jfai::s j'avais déjà . voilà ça m'a ça m'a un peu facilité la tâche aussi hein de de de d'être la dernière à présenter mais euhm . eu:::h j- je pense que le::: .. CHAque fois ça nous a amené d'autres éléments aussi et pis des du des questionnement et pis e:::uh . et pis . d'être à l'aise avec tout ça je pense c'est important de ..
CH1 : mhm
Pr305 : de de de .. ouais d'être à l'aise aussi d'être face à d'autres euh et d'avoir avoir .. de leur montrer des choses <<CH1 : mhm>> euh comme on les a ressenti euh de manière objectives aussi\

Réalisation de performance

Session de Pr303, lignes 149 à 163

Pr301 : et y a une consigne de départ ou bien c'est vraiment très très xx
Pr303 : NON de ne pas mettre de ne pas mettre trop de colle . d'ailleur ce'st très rigolo parce que comme y a eu une quinzaine d'enfant . qui sont venus dans l'ateliers . j'avais toujours la même phrase en disant heum la colle est-ce qu'on en met beaucoup ou un petit peu/ °l'enfant un petit peu° oui c'est juste parce que un petit peu ça suffit\ et je me rend compte que je dis ça quinze fois . chaque fois qu'un enfant et avec le même ton °la colle on en met beaucoup ou un pti peu°/ ((rires)) non mais c'est tellement drôle pour euxx je me suis rendu compte parce que
Pr301 : xxx le langage crèche\
Pr303 : pardon/
Pr301 : le langage crèche
Pr303 : oui oui
Pr301 : notre façon parler
Pr303 : oui oui . °un petit peu oui parce qu'un petit peu ça suffit° ((rires)) donc euh mais c'est jdirais c'est assez bien fait .
Pr301 : oui

Session de Pr304, lignes 626 à 652

Pr302 : le fait qu'elle l'enroule ça veut dire que pour elle
Pr301 : pour nous xxx c'est important
Pr305 : parce que tu disais justement
Pr301 : parce que c'est un enfant qui va venir repartir on le voit dans son regard hein c'est un enfant un peu papillonnant comme ça qui est encore pas tout à fait dans le- qui a de la peine encore avec le cadre et pis des transitions et les habitudes et c'est un enfant qu'on doit vraiment cadré aider dans ce cadre donc rien que le fait que tu le prennes sur les genoux moi c'- . connaissant le groupe et cet enfant c'est tellement LOGIQUE que si elle lui demande d'aller s'asseoir sur le canapé pour se déshabiller euh deux heures après il est soit encore assis soit pas du tout déshabillé mais euh
Pr305 : c'est ce que tu disais tout à l'heure
Ch2 : et et et c'est pour ça que je voulais voir la suite parce que justement moi
Ch1 : alors on va la regarder la suite ouais
Ch2 : ce que j'ai entendu comme question est-ce que est-ce que c'était c'était pas juste/ tu vois de te de ton point de vue ce que toi tu as comme objectif finalité idéal\ et pis maintenant j'aimerais justement qu'on regarde mais ça comb- quoi comme effet alors là y a déjà quelque chose qui est un peu esquissé que s'il avait été sur le canapé il aurait il se serait pas déshabillé\ alors qu'est-ce que ça fait qu'il est sur tes genoux qu'est-ce que ça te permet à toi de faire qu'est-ce qu'il est en train de vivre aussi\
Pr304 : mmh mmh ouais
Ch2 : parce que c'est c'est avant de dire qu'il faut faire oui ou PAS c'est qu'est-ce que ça donne/
Pr305 : mais au début tu disais euh c'est un enfant euh c'est déjà étonnant que tu l'aies appelé qu'une fois et pis qu'il soit venu . alors peut-être que dans son habitude dans son habitude qu'il prend au jardin d'enfant euh il a l'habitude d'être pris comme ça parce que euh c'est ce que font la plupart des éducateurs pour permettre de le déshabiller parce que si non c'est impossible/
Pr304 : pour que ça avance
Pr305 : peut-être que c'est pour ça qu'il vient et pis qu'il se tourne et pis qu'il est déjà prêt à à s'asseoir euh dans l'attente de un gestuel qui est qui est . habituel en fait qui est déjà devenu une habitude c'est déjà devenu une habitude pour lui de fonctionner comme ça/

Session de Pr305, lignes 54 à 70

Pr305 : alors eu:::h . voilà en fait mince c'est pas bon \ .. DONC VOIlà\ la p'tite séquence . donc comme vous avez pu le constater le son c'est un p'tit peu-
CH2 : alors euh félicitation pour la transcription/
Toutes en même temps : ouais HA-HA oui
Pr305 : ouais mais- en fait- mais bon cette après-midi-là je sais pas pourquoi on aurait- enfin j'aurais du eu:::h . parce que nous du coup on est assis juste sur la gauche / et pis euh on a un p'ti garçon l'après midi qui circule un ptit peu et pis euh cette après-midi-là il faisait vraiment beaucoup de cris . et donc à des moments y a vraiment euh beaucoup de de . de de de cris et pis aussi c'est vrai que la table des petits cette après-midi-là ils étaient très excités .. et je sais pas on était dans le- f- . moi je me suis dit bon ça filme j'étais contente que ça marchait je vérifiais qu'ça jouait et pis c'est vrai que je mm- j'ai pas eu eu:::h . la présence d'esprit de de de faire un peu euh °chh fait un peu moins de bruit° ((mime)) et tout . donc voilà . c'est euh c'est c'était ça
CH1 : xxx c'est représentatif de l'atmosphère <<Pr305 : ouais ouais>> exactement de l'atmosphère réelle dans lequelle dans laquelle les interactions baignent
Pr302 : xx le temps xx
Pr303 : mais en TOUT CAS . -fin .. -fin ce qui s'passe visuellement enfin je veux dire c'est assez
Pr305 : oui . oui oui . alors

Session de Pr305, lignes 706 à 734

Pr305 : peut-être/ . mais c'est vrai que si ben vu que on est multi-âges et puis que que c'est euh . qu'on est euh un peu libre ils sont un peu libres toute la journ- tout tout l'temps .. euh -fin tout l'temps y a des moments euh . de de gouter de de réunion etc ou bien alors de de de petits groupes mais ils sont beaucoup en train de construire des relations comme ça parce qu'ils sont .. on les OBLIge pas à faire des choses euh . la la journée elle est pas construite de manière très tic tic tic ((mouvements rythmé des mains parallèles)) et y a l'jeu libre et y a y a plein de moments où .. où c'est eux qui choisissent avec qui y vont jouer avec qui ils sont assis ou pas assis ou euh . voilà\ .. c'est vrai qu'c'était j- je me demandais quel eu:::h . après ça répond pas . totalement à ma question parce que là c'était vraiment un truc en plus c'était filmé et pis c'était UNe fois et pis . donc c'est un peu aléatoire mais euh
CH2 : je pense que justement que la question elle est super complexe et pis ça varie probablement selon les tables les enfants euh les jours <<Pr305 : si c'est l'matin . l'après-midi>> et je pense que justement peut-être y a des jours où c'e:::st . super bien qu'y ait un adulte pour euh parce que sinon ça part dans tous les sens . que d'autres jours il y a- absolument que c'est pas nécessaire ce qui fait que je pense qui e:::st . peut-être c'est plus ça dépend justement du déroulement interactionnel/ . après moi ce qui . me frappe parce que je trouve que dans la posture où tu te met en soit tu te mets comme les autres participants justement comme tu viens avec euh . avec quelque chose qui faut faire tu vas pas l'imposer en tant que . bah adulte qui maintenant veut que ce soit fait tout de suite ce qui fait que la différence est pas aussi énorme qu'ça a:::hm:: . elle est probablement plus marquée à certains moment mais disons là non . parce que je trouve qu'on voit c'est que là y a vraiment une focalisation sur une activité collective ça veut dire se nettoyer mettre le papier dans la poubelle . et ça c'est probablement beaucoup plus difficile à faire . avec les enfants alors ils le font avec le partage de biscuit A un moment donné . et je pense que ça c'est super bien mais probablement que ça na pas TOUjours lieu . à toutes les tables . dans tous les groupes/ et ça c'est sûr que c'est .. l'intervention d'un adulte qui permet ça que tous les enfants peuvent participer à la même chose\ <<CH1 : mhm>> . parce que . c'est bien . toi qui permet de . donner le temps mais c'est aussi cette structure avec la consigne que

tu construits tout . e:::t et je pense que certains enfants peuvent le faire/ et d'ailleurs . de façon justement étonnante c'est SOLIne qui peut le faire ((CH1 rit)) .. euh de faire le partage des biscuits hein/ . MAIS pas tous .. et c'est peut-être là où y a cette question aussi de qu'il faut varier\ ..

Pr305 : mhm

Session de Synthèse et bilan, lignes 64 à 99

CH1 : bah évidement euh . quand vous vous regarder après si a- avant d'avoir analysé votre premier mouvement c'est toujours ah bah y a ça qui est pas fait qui est pas fait qui est pas fait\ ((rire)) alors nous on a discuté de ça parce que ça c'est c'est quand même toujours le cas et puis on r'vient sur des travaux de de de autres chercheurs notamment en ergonomie hein qui ont beaucoup beaucoup travaillé sur cette question de l'écart entre ce qui est . PRESCRIT ((mains en l'air carrées)) .. donc ce qui est décidé avant vous . avant soi même avant qu'on commence le travail . et pis ce qui est RE:::L\ et y a bien y a un tout un toute une chaîne . de de choses ce qui se passe alors PARticulièrement dans des métiers comme le VOtre\ et d'autres\ . dont euh les ergonomes disent la prescription nécessairement telle est . FLOUE\ . elle est pleine de elle est très VAgues\ . et c'est justement juste des . pour VOS métiers c'est juste . des . principes\ alors y a . essentiellement deux catégories de métiers qui sont euh vraiment étiquetés comme euh des métiers a:::: à prescription floue on va dire ou à prescription lacunaire hein c'est les métiers de la relation humaine . comme les vôtres . euh éducation santé social tout ça les métiers de l'accompagnement humain\ et puis les métiers d'la high tech . les métiers de la haute technologie où ils sont toujours en train de faire de l'innovation\ . et puis donc évidement on peut pas leur prescrire avant . qui aient trouvé euh ce qui vont trouver hein . donc vous êtes vous êtes vous êtes les deux métiers qui sont étiquetés d'être dans ce cas MARqués par . l'incertitude\ . l'imprévu\ . parce que ça ça peut pas être prescrit\ . on peut pas vous dire- ((rit)) ET DONC . marqué par ce qui est à la fois une richesse et une difficulté dans la réalisation du travail c'est que à partir de ces prescriptions justement ne sont à peu près que des principes . et ben vous êtes obligées de mettre en œuvre tout un tas de créativité d'inventivité d'ajustement .. aux circonstances . que vous rencontrez dans la dans la situation et c'est UNE des raisons pour lesquelles . ce que vous faites ça correspond JUSTE PAS à ce qui est prescrit\ ça ça entre peut-être dans un cadre ((mouvement des mains)) . qui n'est qu'un cadre . qui n'est qu'un caneva . qu'un squelette\ et puis l'autre chose c'est que . alors plus dans vos métiers à vous que dans les métiers de la technologie .. c'est que . des principes d'action yen a parfois plusieurs qui se télescopent\ . comment vous allez alors au vestiaire °c'est presque tout le temps de cas° comment vous allez à la fois favoriser l'autonomie et puis je sais pas respecter une contrainte de TEMps\ .. vous avez ces deux principes là .. faut respecter les deux .. et euh .. et c'est pas toujours possible de respecter les deux à niveau égal donc de temps en temps y a des choix . à faire . et puis y a pas l'temps non plus de réfléchir les choix . toujours . donc le choix il se fait comme ça parce que . il se fait aussi . sur des bases interactionnelles vous- le choix . de . prendre le pantalon pour le remettre ou au contraire ne pas le prendre . il se fait pas seulement dans la tête de l'éducatrice il se fait . dans l'interaction avec . l'enfant qui a le pantalon mais avec tous les enfants qui sont là aussi pis les adultes qui sont autours y a un un mouvement de l'un ou l'autre qui impulse un choix comme ci ou comme ça\ et euh .. et alors . ça fait QUE . on n'a pas d'solution . y a pas d'solution à ça la solution c'est c'est de d'être d'être conscient . de ça\ . de se dire euh l'idéal . bah on y arrive juste pas quoi l'idéal c'est c'est de c'est de jouer avec les différents paramètres de la de la situation où . présente .. et puis euh bah on voit ça dans la situation du vestiaire on voit p'être ça dans tous les situations de repas

Session de Synthèse et bilan, lignes 101 à 117

CH2 : tu ((à CH1)) as dit inventivité je pense c'est . c'est des métiers .
CH1 : ouais inventer ajuster\
CH1 : on invente tout le temps\ ET FAUT LE VALORISER je pense\
Pr303 : mais je trouve intéressant de . VOILA je trouve intéressant de le le faire euh remonter ((mouvement de poids dans la main ouverte))
CH1 : ouais c'est ça . mais oui mais oui oui
Pr303 : pis de de dire mais comment on fait et . ça moi je trouve ça c'est ss- super passionnant parce que justement il faut être euh . inventif créatif justement . par rapport à ces principes comment on FAIT on fait jamais deux fois parEIL et puis en fait on a le même BUT ou . et pis euh pis euh je trouve intéressant de de . PRENdre conscience de . de ce qu'on met e:::n place et ce qu'on .. comment on fait en fait\
CH2 : xx ouais \ ((laisse la parole à CH1))
CH1 : ouais \ ouais \ je pense que culturellement on est .. tous et toutes en occident au vingtième ou au vingt et unième siècle on est en des- on est formatés ENCore formatés aujourd'hui par le l'organisation taylorienne du travail c'est-à-dire qu'il y a une procédure ((fait un carré avec les mains)) et puis on doit la respecter \ . sauf que::: dans des métiers comme les vôtres c'est ss- . c'est totalement inopérant c'est totalement inexistant mais on on je . trouve je pense qu'on est encore éduqués ou formatés à cette image là du travail alors que °votre travail c'est pas du tout ça\°

Persuasion alignée

Session de Pr301, lignes 650 à 660

CH1 : mais de ce point de vue là ça- du d'un point de vue stricteme:::nt descriptif moi j'ai pas de réponse évidement à la question est-ce que c'est un frein ou un obstacle ou neutre hein\ ((rit)) mais
Pr301 : ben moi ça me donne envie de continuer en tous cas\
CH1 : c'est . en tous cas c'est en tous cas un élément c'est un système de SIGNES qui concourt et on le voit là qui concourt AUSSI à la construction de la compréhension\ ..
Pr305 : ben surtout en petite enfance parce que je- toutes les comptines où on fait euh il pleut ((mime)) on sourit enfin °toutes ces choses là xxx° signe en fait\
Pr302 : non pis je pense aussi aux enfants qui ont ces difficultés comme ça qui ont pas de langage bah on f- on utilise aussi ..
Pr305 : le STOP ((mime))
Pr302 : voilà . xx ((mime))

Session de Pr301, lignes 708 à 733

Pr301 : moi j'ai adoré aussi bien à la retranscription de . tout ça j'ai j'ai eu beaucoup de plaisir\ aussi pour ça je disais que c'était chronophage parce que une fois que j'étais dedans j'avais pas envie de m'arrêter/ . et que on voit chaque fois autre chose et pis pour finir j'ai j'ai dis ok là maintenant je boucle et je mets de côté et j'ai ressorti que hier soir/ pour relire pour voir euh oùùù j'en étais mais j'ai . relu j'ai pas regardé le film\ . j'ai dis si je re- si je me remets dedans je vais encore changer quelque chose\ donc euh ((rire de toutes)) <<Pr305 : aller j'recommence tout>> xx .. euhm voilà moi j'ai vraiment l'impression que ça m'a beaucoup apporté aussi bien alors . comme tu disais aussi Pr303 il faut passer ce côté euh jm'entends je me vois euh voilà\ mais euh encore une fois mon ego s- par moment s'en est bien tiré ((rire)) par moment je me dis . oui/ bon d'accord voilà ça c'est fait\ et puis euhm . ouais vraiment c'est tout pti j'ai

vraiment envie de de recommencer je . de refilmer dès que .. des interrogations même sur un enfant sur euh . quand sur une- un colloque on est une demi-heure sur un enfant de se dire mais . demain je prends ma caméra je le film et puis euh je retranscris . et et je regarde si ça correspond vraiment àààà . est-ce qu'on est en train de tourner en rond ou pas\ . euh et puis pour revenir JUSTE au langage des signes ouais alors moi j'ai envie de continuer et je xxx ((rires de toutes)) . donc j'ai déjà fait des recherches y a une formation pour euh pour la crèche pour des crèches de manière générale pour les institutions donc j'ai vraiment envie de proposer ça à m\ .

Pr303 : MOI je trouve que ça ressort ahem je rejoins un peu ce que tu disais . ça ressort qu'on ressent . d'abord parce que tu y crois et que tu portes ça que s- que c'est intégré dans ce groupe LA et ça c'est s- ça c'est c'est sympa à voir\ parce qu'on c'est déj- c'est un CODE alors c'est pas venu du jour au lendemain mais je trouve que le les les enfants ont déjà bi::en euh oui ils l'utilisent vraiment -fin je veux dire euh quand tu poses juste la question ils répondent assez rapidement par le geste par euh . euh c'est repris par les autres c'est pour ça . euh je je trouve que c'est c'est c'est je sais pas si on c'est ptetre trop de retranscrire tout ça . mais y a vraiment un effet de groupe\ je veux dire même si y a une interou- a:::h i::nteraction entre toi et un enfant les AUTREs ils sont ils sont supers présents\ soit ils ils accompagnent soit y a celle qui dit qui dit le mot et je et je trouve je suis je suis d'accord avec toi y a un effet de groupe autours de de de cette façon de communiquer . euh qui est qui est marche- je trouve super intéressante\

Session de Pr303, lignes 172 à 187

Pr303 : au choix euh .. là ce qui m'a vraiment intéressée et interpellée c'est que le je j'ai relevé sur Soline un xxx et en fait hem pourquoi est-ce que j'ai relevé alors c'est ça aussi ça je me suis interrogée alors mais pourquoi je lui ai dit ça .. et je pense que . comme les enfants jusqu'à présent collaient à plas . et puis en fait c'est elle qui a eu la première l'idée de les de les superposer . et en plus . euh c'est une petite fille qui a besoin de reconnaissance dans le groupe qui passe facilement inaperçu donc je pense que c'est un mélange des deux en relevant ça et et . peut-être que je parle trop . et en FAIT ce qui . et là .. elle a dit MOI je les ai mis à côté un peu comme ça et pis après . finalement elle a fait et après elle vient me dire à mais t'as vu j'ai aussi mis les uns sur les autres\

Pr302 : après elle dit j'ai fait un sandwich aussi\

Pr303 : oui et et c'est là aussi je me suis rendue compte à quel point avec six enfant si tu es en sur un il se passe des <u>choses et tu peux</u> pas xx

Pr302 : <u>tu peux pas être</u>

Pr304 : <u>ouai</u>

Pr303 : ((mime des vas et viens)) xx ouai\ tu peux pas tout xx . là en l'occurrence j'ai pas xx

Pr304 : j'ai une question tu te mets toujours à cet endroit-là de la table/

Pr303 : <u>non</u>

Session de Pr303, lignes 956 à 962

CH1 : mais merci pour cette séquence euh complexissime et richissime ..

xx

CH1 : je trouve que quelque chose de difficile dans votre euh position c'est qu'vous êtes au cœur du métier quoi .. vous êtes sans cesse xx quoi\ <<Pr302 : ouais>> vous vous-même vous connaissez les enfant <<Pr302 : c'est ça c'est ça>> et pis se distancier de ça pour xx

Pr302 : ouais c'est pas évident\

Persuasion de compensation

Session de Pr303, lignes 663 à 686

Pr301 : mais euh . du coup c'est ç- aussi bien d'se dire des fois de pas réagir à tOUt de pas répondre à TOUT tout l'TEMPS . parce que:::uh . on influence on empêche . on r'vient sur la question et je trouve super intéressant le fait qu'elle revienne à Soline en lui disant euh ah ouais c'est rigolo les uns sur les autres\ … elle fait tout un ch'minement et en même TEMps on a l'impression qu'elle dit à Soline c'est rigolo mais . alors c'est de l'interprétation pure hein mais . grACe à tOI j'ai réussi à rentrer en contact . avec Pr303 parce qu'en les mettant à côté Pr303 a pas réagit . quand j'ai fait comme toi j'ai °entre guillemets° atteint Pr303 . donc ya::: dans ce c'est rigolo qu'elle s'adresse à à Soline y a plein de choses quoi . y a pas juste le c'est rigolo .. y a CA permet de rentrer en contact euh . je trouve super intéressant de r'venir à ce moment là sur la question et en fait euh . et ben l'intervention verbale ben .. c'est pas OU c'est ET \ . c'est pas ELLE influence OU elle empêche OU euhm elle soutient\ c'est ELLE influence ET elle int- elle soutient ET elle empêche <<Pr302 : bah ouais>> . ça dépend à quel moment où on se situe quoi\ . elle fait tout ça cetteuh cette intervention de l'adulte\

Pr302 : ça dépend aussi des enfants\

Pr301 : ça dépend de l'enfant ça ça dépend euh .. ça dépend de l'intervention elle-même . en fait UNE intervention elle peut faire tout ça en même temps\

CH1 : xxx

((CH3 et Pr302 acquiescent))

Pr301 : c'est là que s- s- c'est qui nous montre quoi . c'est pas OU l'un ou l'autre c'est ET . et ce ce p'tit moment là nous l'montre quoi . vraiment euh elle EMPÊche °si on veut bien° euh Ella de continuer à les poser à côté/ elle encourage ou elle SOUtien Ella de les superposer et de Soline de continuer dans ce qu'elle est en train de faire/ et puis ouais elle soutient Soline de continuer à ce qu'elle est en train de faire et elle INfluence Ella pour les superposer donc en fait cette pETIte intervention cette phrase . ah toi tu les empile oOoh . bah ça permet tout\ ces quelques mots ils permettent euh aussi bien d'influencer d'sout'nir ou d'empêcher\ et c'est SUper riche\

Session de Pr303, lignes 694 à 726

CH2 : donc là on a parlé que de deux à trois tu voudrais transcrire tout tout tout ((CH1 rit)) juste les échanges de regards de chacun -fin je pense que cette IMItation mutuelle alors autour des couleurs y a quelque chose d'autre qui est SUper << Pr302 : oui>>. super fascinante

Pr303 : OUI ah oui mais xx

Pr301 : xx

CH1 : a:::h oui super intéressante

CH2 : et cætera y a plein d'autres choses autours des colles et tout et on voit bien que c'est cette construction collective tu vois tu as un rôle à jouer/ et tu influences pour un bout/ mais tu es aussi influencée par ce que font les enfants <<Pr303 : bien sûr>> et EUX ils s'influencent mutuellement y a des choses qui passent à côté de toi pa'cque tu- tu es occupée pour autre chose y a des choses où tu es dedans et tout ça ensemble c'est c'est c'est vrai que c'est une séquence extrêmement riche parce que alors pour la transcrire dans son entièreté ((Pr302, Pr305 et Pr303 rient et acquiescent)) on y serait pendant des heures et des heures et des heures\ . c'est incroyable\

Pr303 : ah oui\

CH2 : parce qui y a cette histoire de superposition qui se joue mais y a plein d'autres choses qui se jouent\

Pr303 : ah oui/

CH2 : pour chacun . et je trouve que c'est ça aussi ce que tu as relevé c'est cette force des imitations mutuelles <<CH1 : c'est ça>> des enfants aussi hein

Pr303 : mhm mhm

CH1 : et cque je trouve euh ce qui me vient en en vous écoutant c'est que . euh vous vous posez tout l'temps la question de euh . -fin vous et puis les éducatrices et éducateurs en général jcrois/ euhm qu'est ce que ça fait si j'm'occupe d'un seu- si chui en intera- dans une interaction un peu privilégiée avec un seul enfant . quel effet ça a sur l'ensemble du groupe/ sachant que comment jpourrais faire pour me diviser en SIX pour être en interaction avec tous les enfants du groupe en même temps mais moi je trouve que ce cette question là ben on va pas la résoudre évidement mais . on m- on voit ici comment l'interaction entre Pr303 et Soline a:::h tu les mets euh l'un sur l'autre oui oOh ce c'est une interaction à dEUx ça . on on voit bien et puis vOUS vous le voyez dans vos dans vos remarques que euh l- le groupe . le groupe est perméable à ça\ . puisque y a ce phénomène d'imitation y a ce phénomène de de de réaction à une intervention qui s'est produite ou une intervention qui n's'est pas produit sur tu les- moi je les met à côté . et euh l'ensemble du groupe et est PROfite . aussi .

Pr303 : ah ouai

CH1 : bénéficie ou reçoit les in- les interactions euh entre deux -fin il m'semble que c- l- le le ce p'tit c- justement cette petite phrase ou tout p'tit échange qu'on voit là il illustre ça\

Session de Pr303, lignes 899 à 948

CH2 : parce que . y a trop de choses qui se passent on peut déjà pas tout voir . et ce qui fait que de être à chaque instant dans ce qui est à xxx est impossible parce que même quand on regarde le film on pourrait avoir plusieurs e:::uh . appréciation de qu'est ce qui xxx que cette phrase là c'était comme ça qui fallait dire et tout . la question est peut-être pas là/ on le voit bien ce que tout d'façon tout ce que tu vas dire vas être pris d'une certaine façon et pis ça va s'transformer par ce que les enfants ils en font et tu vas contribuer à ça ce qui fait que c'est une . question que comme ça d'abord yaura pas de réponse et pi peut-être elle a pas autant d'importance cette réponse-là\ c'es peut-être euh justement si ton objectif est . de réfléchir comment tu peux soutenir la créativité et de qu'est-ce que tu influences tu influences tout de façon parce même quand tu réponds rien sur ce que la p'tite elle dit par le fait de pas répondre tu influences autant que si tu réponds/ . ce qui fait que si tu restes juste assis là tu vas aussi influencer . ce qui fait que çA JE pense que ..ça fait partie d'une interaction on peut pas interagir sans que y ait une influence réciproque . eu:::h et pis est-cque après c'est la BONNE influence au BON moment moi je pense que c'est . la variation de toutes ces postures que tu prends la variation de tous ces actes de langages pour prendre ça la variation de . ou des fois tu . orientes et tu expliques qu'il faut vraiment laisser couler la colle pour qu'après elle sorte et il faut tenir plus longtemps puis appuyer/ je veux dire que c'est des COnsIgne c'est très directif mais c'est aussi un soutient que l'enfant comprend tu lui expliques aussi les phénomènes de la colle qui coule quelque part en même temps en donnqnt les consignes . et qprès tu pqsses sur quelque chose qui est juste un oh-oh tu essaies de rester le plus ouvert possible que l'enfant il interprète ça comme il veut/ est-ce que c- ça peut dire vas-y continue comme ça peut dire aussi oui j'ai vu que tu as fait ça/ ça peut aussi dire eu:::h . oui voilà et pis et pis qu'est-ce que tu veux en faire je veux dire le oh-oh y y il laisse la porte ouverte à plein d'interprétations possibles et la variation entre tout ça/ où de temps en temps tu dis c'est vert c'est vert mais tu le dis avec un sourire que ça fait quelque chose qui est rigolo et vous en riez ensemble/ .. c'est çA qui est peut-être justement eu . une aptitude qui . vise à favoriser la créativité/ .. y a des moments où tu arrives mais SELON l'enFANT/ parce que je veux dire pour un enfant ça peut fermer pour un autre ça peut ouvrir <<CH1 : ouais>> tu peux pas savoir avant d'avoir fait .. tu vois . et je pense que c'est u:::n . c'est c'est un .. mobilisation de ressources tELLEment multiples et que tu prends toujours différemment euh qui est très frappant pendant ce moment\ .. et c'est peut-être ça qui est

31 justement de … de savoir que tu as plein de ressources et quand yen a un- une phrase que tu
32 as dis que sur l'moment tu avais l'impression que ça bloquait un enfant/ voilà c'est des choses
33 qui arrivent/ . <<Pr303 : mhm>> mais tu sauras dire autre chose qui va::: . en transformer ça\
34 .. c'est . tu vois . parce que trouver la phrase au début déjà qui va gêner ou bloquer .. ça ça
35 empêche aussi . comme a dis parce que je pense que c'est inévitable que PArfois ça empêche
36 un peu/ . parce que ça fait partie des choses/
37 Pr302 : pis ça peut bloquer un enfant mais ça peut aussi soutenir <<CH1 : libérer>> un autre <<CH2 :
38 oui oui>> voilà enfin elle l'a fait pour Soline parce qu'on connait aussi Soline pis qu'elle a
39 besoin d'ce soutient là . mais voilà après c'est aussi euh connaissance des enfants pourquoi on
40 réagit comme ça avec tel enfant et pis ben forcément ça va::: . aller pour ça- pour cet enfant là
41 mais pas pour l'autre et . bah c'est aussi notre métier xxx
42 CH2 : et un blocage peut aussi se transformer en une possibilité plus tard/
43 Pr302 : voilà . ouais . tout à fait ouai
44 Pr303 : mais . s- . à travers euh . euh euhm e:::uh cet exercice là euh .. moi ce qui me frappe c'est que
45 sur ce groupe là . euh de ce de ces six euhm e:::uh celle qui m- en équipe nous interroge mais
46 xx ça va être SOLine\ . e:::uh celui qu'on a envie un p'tit peu de de s- de s- comment dire de
47 euh stimuler c'est Walid/ mais Ella . ne pose aucun problème . et au fait c'est en faisant ça
48 qu'je m'suis dit . mais elle est tout le temps en train d'me regarder de m'demander des . et moi
49 ça m'interpelle je l'aurait pas vu . sincèrement et ça je trouve ça intéressant\ hein/ . parce que
50 . Ella c'est une p'tite fille qui va vraiment très bien qui est qui est et normalement dans tout ce
51 qui est créatif euh . je veux dire la on était à la maison de la créativité on- tous les autres étaient
52 en train de jouer elle a finit elle -fin je veux dire c'est quelqu'un qui est . produit beaucoup qui
53 a une imagination qui . -fin qui . quand même et et LA ça m'a ça m'a frappé . voilà . c'est
54 intéressant aussi euh pour ça\

Session de Pr304, lignes 305 à 320

1 Ch2 : et je pense que suite à l'intervention de Rafael tu réoriente ce que tu es en train de faire pour
2 d'ABOrd t'occuper d'Alessia parce que ça devient plus urgent parce que tu peux pas la laisser
3 comme ça parce que si non elle est mal parce qu'elle sait pas quoi faire avec ce que Rafael a
4 dit . ce qui fait que tu laisses tu mets en suspend ce que tu fais avec Adam tout en le gardant
5 en s'occupant d'Alessia et de Rafael\
6 Pr304 : oui
7 Ch2 : trois choses en même temps
8 Ch1 : c'est ça dans une seule intervention y a la la l'interaction finalement qui concerne trois . trois
9 personnes plus toi
10 Pr304 : oui bon après c'est vrai qu'Adam je l'ai sur les genoux euh oui
11 Ch1 : oui
12 Pr304 : ouais
13 Ch2 : oui mais xxx
14 Pr304 : ouais c'est ça
15 Ch1 : et tu peux pas ne pas être influencée par ce qui se passe -fin tous d'ailleurs mais lui
16 particulièrement puisqu'il est justement sur tes genoux\
17 Pr304 : ouais ouais

Session de Pr304, lignes 396 à 416

Ch2 : moi j'ai vu qu'elle voulait faire ce que tu lui a demandé et quand Rafael il dit en soit la même chose que tu lui ai dit . c'est que moi ce que j'ai vécu plus que il lui a fait peur c'est que . il est loin il est physiquement absent ce qu'il lui lui dit ne lui permet absolument pas de comprendre de COMment elle pouvait y arriver à le faire et moi je vois plus une incompréhension . euh j'ai essayé mais ça a pas marché

Pr304 : ah oui

Pr301 : ouais j'ai fait

Ch2 : et et COMMENT ALORS et c'est là où je trouve que tu es subtile parce que tu réorientes sur le ton de la voix et pis tout ça mais tu réorientes aussi sur la complexité de ce qu'il faut faire et tu lui montres parce que tu es physiquement plus proche de comment on peut y arriver alors ce qui est . parce que .. je pense que dans la compréhension de lui dire que c'est cette jambe là qu'elle devrait enlever lui permettrait après de de faire toi tu fais pas ça tu suis son mouvement elle enlève cette jambe là et POUR que ça fonctionne tu tournes le pyjama\

Pr304 : tournes ouais

Ch2 : et ça je trouves que . euhm c'est justement en en en intervenant pratiquement sur le pyjama et pis sur tout ça/ tu lui permets de comprendre de comment elle arrive à résoudre son problème\ et en plus après quand elle a la possibilité de faire tu lui dis elles sont où tes mains pour que elle pense qu'elle puisse les mettre ce qui fait que de cette consigne de Rafael .. qui la laisse avec la perplexité j'ai essayé ça a pas marché et maintenant tu tu tu re remod- tu vois/ tu transformes dans quelque chose de faisable\

Pr304 : ouais

Ch2 : ce qui fait que pour moi est-ce qu'elle a eu été impressionnée/ moi j'ai eu l'impression qu'elle savait pas quoi faire\

Session de Pr304, lignes 441 à 490

Pr301 : et ce que je trouve super intéressant justement aussi c'est de lui dire mais parce que du coup tu l'AIDES donc du coup à . pas chat hein elle se laisse faire mais elles sont où tes MAINS/ donc t'es hyper accompagnante mais tu fais pas pour elle\

Pr304 : oui

Pr301 : tu l'as accompagné mais jusqu'au bout tu l'as accompagné t'as pas fait à sa place\

Pr304 : ouais parce que j'ai des attentes par rapport à Alessia

Pr301 : je trouve que

Pr304 : que par exemple j'ai pas euh quand je bon Adam il est plus petit

Pr302: Adam

Pr304 : mais euh mais ça me pose toujours question parce que justement .. de la part d'un grANd je j'ai des attentes plus élevées que . par exemple Adam d'ailleurs je lui ai dit de venir vers moi je sais pas p- bon j'était positionnée .. d'ailleurs faut je réfléchisse à mon positionnement mais j'étais au milieu pis spontanément . je lui ai pas demandé de venir s'asseoir sur mes genoux mais spontanément y il y vient sur mes genoux donc euh je trouvais ça curieux -fin c'est assez curieux aussi . qu'il vienne spontanément s'asseoir sur mes genoux euh

Pr301 : ouais qu'il vienne à la première fois que tu l'appelles déjà c'est que

Pr304 : bon oui ça c'est sûr . mais ouais mais après je me dis mais .. après moi je sais que Silvia elle s'installe euh sur le euh sur

Pr301 : le banc

Pr304 : le petit banc je sais pas toi comment tu fais mais du coup je me dit au positionnement .. Adam je l'incite pas -fin

Pr301 : pas tout le temps la même chose une fois sur xxx

Pr304 : vu que je suis au milieu là peut-être je lui do- -fin par définition il vient s'asseoir sur mes genoux mais je le je favorise pas ce moment-là son autonomie donc euh
Pr305 : tu le prends pas comme ça tu la la le tu le guides
Pr304 : je sais pas ouais justement je sais pas si c'est moi qu'il le fait
Pr305 : il me semble que tu le guides
Pr304 : donc euh
Pr302 : tu lui dit viens vers moi pis tu le prends
Ch1 : on peut regarder on peut regarder
Pr304 : ouais donc euh mais ouais donc sss je suis dès fois un peu dans l'ambiguïté en fait justement avec Adam ou avec Hugo bah Hugo qui est à coté de moi mais bon il mène sa vie j'ai . là à ce moment là j'ai pas le temps de euh .. vraiment fondamentalement m'en occuper/ mais . je me suis rendue compte que j'avais vraiment un autre fonctionnement avec les petits et les plus petits que les . les plus grands donc euh
Pr301 : xxx
Pr305 : xxx ça ouais ceux qui vont après à xxx
Pr304 : ouais mais c'est logique mais pas si logique -fin .. le départ il pourrait être aussi le même qu'avec les plus grands/
Ch2 : déjà là là ce que tu es en train de dire c'est en soit ce que ce que .. tu voudrais faire/
Pr304 : oui bah dans l'idéal ce serait
Ch2 : ALORS VOILA . l'idéal . et je pense que ce qui est intéressant peut-être d'abord c'est regardé tout ce que tu gères . et pis à partir de tout ce que tu fais là dans ce film après réfléchir de qu'est-ce qui serait encore faisable/ est-ce qu'après c'est pertinent parce que si tu viens avec ce que tu voudrais faire c'est sûr que . cette situation là on vient de le dire y a déjà beaucoup de choses que tu gères en MEME temps\ . et alors qu'est-ce qui fait que parce que tu gères beaucoup de choses en même temps que ça se déroule de cette façon-là/ . si tu veux c'est de remonter de pas déjà avoir cette idée de- disons de le mettre en suspens t'es t'es t'es ton idéal de ce que tu voudrais faire mais peut-être d'abord regarder de qu'est-ce qui se passe/ et de comment les enfants aussi font/ pour APRES peut-être le REMEttre euh en question
Pr304 : ouais
Ch2 : sur sur ce que ce que serait les idées et les objectifs\

Session de Pr304, lignes 653 à 707

Ch1 : y a quelque chose qui dans dans . les gestes que chacun fait pis les gestes qui sont co-construits justement euh en effet qui relève de de d'une sorte d'attente . euh construite construite dans les situations antérieures/ et puis qui se qui s'AJUstent Pr304 elle a des attentes construites par les . des attentes ou des un peu des routines construites par les situations antérieures avec Adam et avec les autres enfants puis de son côté Adam il a des attentes ou des routines qui sont construites par c-ces expériences antérieures avec Pr304 ou avec d'autres/ et puis ça tous les deux ils s'ajustent pis c'est pas conscient c'est pas intentionnel -fin si on demande à Pr304 maintenant puis si on demande à Adam je pense que ni l'un ni l'autre pourrait dire bah oui j'ai fait j'ai bien résonné que j'allais faire ça j'ai fait mon projet de m'asseoir sur ses genoux de le prendre comme ça . ça ça s'ajuste de manière tellement euh automaTIQUE alors c'est bien sûr ça a TOUT le poids des expériences antérieures derrière de chacun mais y a cet ajustement qui est euh .. qui émerge qui est là qui se produit juste là et c'est pour ça que tout bon on répondait tout à l'heure à la question de -fin on répondait justement pas à la question de Pr304 c'est bien c'est pas bien c'est trop c'est pas assez euh .. parce que c'est c'est ça se produit dans la situation .. ça . c'est construit PAR tout ce qu'il y a avant mais c'est construit par ce qui vient avant dans la situation ça construit la situation derrière puis c'est pas bien ou pas bien c'-c'est comme ça que ça se passe dans la situation j'veux dire c'est vrai que sur le plan professionnel y a quelque geste que vous pourriez faire qui sont des graves erreurs .. mais là c'est pas le cas c'est que .

vous pouvez passer vos journées entières à vous demander si chaque geste ce que vous faites apparemment si chaque geste il est il est il est bien ou pas bien il est trop ou pas assez il est opportun ou inopportun il est .. et puis bah c'est c'est . pas des questions qui ont des réponses euh simples quoi parce que tout ça va tellement tellement euh .. à la fois ça ç- ça immerge dans la situation et puis y a pas une personne qui est . responsable de ce qui se passe dans un collectif\

Pr301 : et pis en même temps ça court-circuite tout le reste parce que du coup euh pour revenir à ta réflexion quand on a vu le premier la première fois le film tu te dis ah euh je m'occupe . je suis plus attentive à l'autonomie des grands mais pas des plus petits mais tu t'étais pas rendue compte de tout ce que t'avais fait pour aider Alessia à sortir entre guillemet de la situation avec Rafael . alors que y avait énormément d'un point de vue pédagogique et aide auprès d'elle tout ça ça ta court-circuité toute tes bonnes intentions que tu as quand même et tout ces b- . ces échanges que t'avais avec elle

Pr304 : oui

Pr301 : pour l'AIDER/ alors oui t'as pEUt-être un peu moins ét- et qui sait que la prochaine fois Alessia elle fait une fois la sirène la deuxième fois elle met et pis du coup t'as le temps de dire à Adam en-enlève ton scratch euh t'enlève la moitié de la chaussette

Pr304 : oui

Pr301 : voilà hein

Pr304 : mais après ouais parce qu'y

Pr301 : après faut pas se court-circuiter non plus tout le temps se dire oh j'ai pas fait ça j'aurai du j'aurai du parce qu'il faut aussi se dire j'AI fait TOUT ça\

Pr304 : ça c'est vrai mais en même temps chaque enfant à le droit à un certain

Pr301 : faut plutôt voir le verre à moitié plein

Pr304 : -fin comment dire euh si c'est dans l'idéal

Pr301 : oui mais peut-être que si tu filmes sur TOUTE la journée

Ch2 : ah bah là t'es xxx

Pr303 : en l'occurrence je pense que si Adam euh pouvait parler ou je pense que lui il devait être très très content tu vois donc

Pr304 : oui c'est sur

Pr301 : oui xxx

Pr302 : bah ouais

Pr303 : eum eum -fin moi je connais pas trop cette tranche d'âge hein c'est vrai que mais comme ça à voir de l'extérieur moi j'ai trouvé que c'était quand même un moment assez

Ch2 : sain non ? ((rire))

Pr301 : oui

Pr303 : assez SEREIN enfin franchement

Pr305 : oui

Pr301 : xxx

Pr304 : oui xxx on était moins que d'habitude xxx

Session de Pr304, lignes 716 à 772

Pr303 : et et moi ce que j'entends dans ce que tu dis c'est que ces moments t'aimerais les avoir le plus serein le plus l'autonomie les choses comme ça et que ça ça c'est clair que ça faudrait pas que t'aies à gérer ça j'veux dire -fin je m'excuse ça peut-être que je devrai pas le dire mais je veux dire au niveau d'une d'un stagiaire qui vient en découverte parce que ça rajoute et pis la priorité c'est que ce moment qui est un moment . moi je suis pas en crèche mais de préparation à aller faire la sieste est quand même assez délicat euh j'imagine que c'est jeune tout petit

Pr301 : oui faut déjà mettre le calme euh

Pr304 : ouais ouais

Pr303 : c'est pas anodin d'aller dormir et tout ça et euh .. à travers de tout ce que tu as dit de ce que tu de de ton questionnement moi je trouvais que c'était franchement y a c'était

Pr304 : mais parce qu'on

Pr303 : ton attitude était assez calme y a-y avait de l'humour y avait c'est pas dramatique y a y a tu vois ce que je veux dire/

Pr304 : ouais mais après on voit un bout de séquence pis après mon je m- euh pres- on peut dire euh techniqu- -fin comment dire y a un certain nombre d'enfants mais y en a d'autres qui attendent après c'est quoi dix minutes .. donc je sais pas après c'est ..

Ch2 : alors ouais

Pr304 : c'était tranquille à ce moment là mais du coup c'est peut-être les autres collègues qui doivent faire d'avantage voyez tu vois ce que je veux dire/ c'est pas xxx là y avait peu d'enfants

Ch2 : mais peut-être pour pour revenir de façon encore vraiment précise là-dedans parce que je pense qu'après y a toute cette organisation qui qui est encore euh en question sur un plan technique dans la transcription euh il manque ce bout c'est quand est-ce que Adam s'assied\ c'est pas écrit . et je pense que en l'écrivant ça te permettrait de voir à partir de cette consigne que tu donnes Adam tu viens vers moi/ s'il-te-plaît viens vers moi où il vient après tu t'occupes de Alessia et tu t'occupes de Alessia euhm où justement tu euh .. non d'abord tu parles à Chocha après à Alessia qui t'interpelles y a Silvia qui passe tu lui réponds de nouveau Alessia et pendant ce temps-là il s'est assis alors . maintenant en l'écrivant précisément où est-ce qu'il vient vers toi et où est-ce qu'il s'assied tu verras aussi que tu es orientée simultanément vers autre chose ce qui fait QUE bien sûr tu aurais pu lui faire un geste stop avec la main et puis lui dire assied toi là à côté de moi mais tu aurais si tu avais fait ça tu n'aurais pas pu continuer à interagir avec Alessia \

Pr304 : ouais c'est ça ouais je vois

Ch2 : c'est pour ça que la question des priorités que tu dis tu es en multi-activités dans cette situation-là tu t'occupes de plusieurs enfants plus du contexte plus les adultes autours\ ce qui fait que de comment ça s'enchaine de décrire précisément te permettrait de le voir de tout ce que tu fais en même temps et permettrait justement de te rendre compte que en faisant ça que tu le laisses venir sur les genoux d'abord tu acceptes le fait qu'il vient tout de suite sur ta première demande/ qui est peut-être inhabituel tu lui offres le cadre qu'il est en train de se chercher lui-même il s'assied sur tes genoux tu lui répond à ça TOUT en continuant à gérer ça\ ce qui fait que c'est ça que tu fais après bien sur tu peux à partir de là décider que une autre fois tu voudrais t'occuper que de lui et de lui apprendre à le faire par lui-même/ mais alors il faut

Pr304 : ouais

Ch2 : t'organiser déjà pour que Alessia elle voit bien que tu vas pas t'occuper d'elle

Pr304 : ouais

Ch2 : et que tu t'occupes de lui si tu veux ça c'- on peut mettre les priorités autrement/ mais ce que tu as fait là c'est parce que tu as mis les priorités comme elles sont venues en émergeant\

Pr304 : ouais

Pr303 : mais

Ch2 : mais en transcrivant tu le verrais\

Pr303 : est-ce que c'est une question bête vu que vous avez-vous avez l'habitude par rapport à à à cette tranche d'âge mais du coup est-ce qu'on peut se poser la question si l'autonomie pour cet enfant dans ce moment-là est justifiée ou pas

Pr304 : est justifiée ouais xxx

Pr301 : xxx

Pr303 : je sais pas hein parce que si euh enfin voilà à travers

Pr304 : pas forcément surtout à ce moment là

Pr303 : de ce que vous avez dit et pis de c- de qu- de de du stress ou du de ce moment-là est-ce que finalement est-ce que c'est le bon moment pour LUI /

Pr304 : ouais mmh je vois ce que tu veux dire

Session de Pr304, lignes 805 à 822

Ch2 : ça pourrait mais pas à ce moment pas quand y a tout à gérer voilà
Pr304 : ouais pas au moment xxx ouais
Pr303 : alors je disais ça juste parce que c'était par rapport à ton interrogation tu disais ah mais j'ai pas j'étais et pis je disais mais c'est ce qu'il lui fallait à ce moment-là moi j'ai eu l'impression c'est ce qui fallait à ce moment-là pour lui . et pis tu lui as-tu y as répondu en gérant là en gérant le stagiaire en gérant c'est woaw
Pr305 : pis en fait t'as une position comme ça ((mime)) en fait xxx pis il est il est levé là
Pr304 : oui mais du coup il est -fin comment dire j'v- j'verbalise pas -fin il est là au milieu mais
Ch2 : mais on le regarde encore une fois heinn
Pr301 : xxx
Pr305 : ouais on peut le regarder ça réaction là parce que
Pr303 : moi je crois qu'il était super bien
Ch2 : xxx
Pr304 : mais il était ouais il était au milieu pis pis voilà
Ch2 : ouais mais on regarde que lui comme ça on voit
Pr302 : après tu le rappelles pis tu lui dis parce que j'ai j't'ai pas enlevé les chaussettes
°xx°
((relance la vidéo))

Session de Pr304, lignes 842 à 857

Ch2 : ouais bah je pen- j'ai juste il me semble que tu as dit Adam je t'ai oublié
Pr304 : ouais je t'ai oublié après peut-être à la s- à la après euh ce que j'ai xxx c'est possible ouais
Pr305 : xxx
Ch2 : oui oui peut-être ce qui reviendrait justement encore à dire qu'il y a des verbalisation tout le temps tout le temps tout le temps pour lui dire de qu'est-ce que tu es en train de faire/
Pr304 : mmh ouais mais en fait j'ai oublié d'en -fin dans mon esprit je l'ai ou- je l'avais -fin je l'avais sur moi mais sans
Pr301 : tu l'as pas oublié t'as pas pu t'occuper de lui c'est pas la même chose
Pr304 : ouais c'est ça ouais mais
Pr301 : t'as t' parce que oublier c'est tu fais rien pis voilà t'as oublié pis tou d'un coup OH OUI au fait t'es là non mais tu l'as pas oublié
Pr304 : mais à un moment donné je pense que nan je l'ai pas oublié je l'avais mais sans ouais
Pr301 : t'as tellement de choses à gérer autour que bah du coup lui il PATIEnte mais ça a pas l'air de le déranger
Pr304 : oui oui non ça le dérange pas
Pr305 : non non
Pr302 : non

Session de Pr304, lignes 1020 à 1040

Pr301 : parce que ça dépend de la situation ça dépend du moment ça dépend s'il a fait une scène ou pas voilà et puis y a des enfants pour qui ça leur parle l'autonomie autour de l'habillage ils ont envie de ça
Pr304 : ouais
Pr301 : ils en ont besoin/ et pis d'autres pas du tout\
Pr304 : ouais
Pr301 : je crois qu'il faut que tu t'enlèves ce ce stress autour de l'autonomie des plus jeunes à ce moment LA

Pr304 : ouais

Pr301 : parce que y a l'autonomie autour du repas y a l'autonomie autour des jeux euh on leur en demande déjà tellement à cet âge là

Pr302 : c'est clair

Pr304 : ouais

Pr301 : que je pense que là il faut nous il faut aussi à un moment lâcher et se dire mais on est aussi là pour eux

Pr304 : ouais <u>ouais ça c'est sûr</u>

Pr301 : <u>pour faire pour eux</u> je veux dire même une Alessia quand Silvia elle lui dit euh ah ça fait toujours sourire mais quand elle lui dit ah mais tu y arrives d'habitude bah ouais et pis alors\ . moi le nombre de truc que j'arrive à faire mais que j'ai pas forcément envie de faire dans ma journée euh mais j'y arrive quand même hien c'est pas pour ça que je je sais faire la vaisselle hein c'est pas pour ça que je mets pas les pieds en éventails pis que j'attends que ça se passe hein\ je veux dire l'enfant c'est pareil à un moment donné donc c'est aussi notre rôle à nous de dire tu sais faire mais allez je t'aide parce que aujourd'hui t'as t'as envie d'aide t'as envie d'un moment avec moi ou comme ça et t'es pas en train de bloquer sur l'autonomie t'es juste en train de répondre à un besoin à ce moment-là\