



Thèse

2015

Open Access

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

Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil
de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et
éducateurs de l'enfance

Zogmal, Marianne

How to cite

ZOGMAL, Marianne. Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Doctoral Thesis, 2015. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:79060

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79060>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:79060](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:79060)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section de Sciences de l'Education

Sous la direction de Laurent Filliettaz

TITRE DE LA THESE

Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Education

par

Marianne ZOGMAL

de

Gossens (Vaud)

Thèse No 614

GENEVE

Novembre 2015

(N° d'étudiant 03-328-762)

Remerciements

Ce travail s'inscrit au croisement de mes engagements multiples dans le champ de la recherche et dans le domaine de l'accueil de l'enfance. Mes remerciements les plus sincères vont en premier aux enfants que j'ai rencontrés tout au long de mon parcours professionnel, à leurs familles et aux professionnel(le)s qui les accompagnent. A leur contact, je continue d'apprendre et de m'enrichir. Ce texte leur est dédié. Les apports précieux de tous les membres de l'équipe éducative avec laquelle je travaille m'amènent à confronter mes réflexions à la réalité quotidienne du travail auprès des enfants. Je remercie Samira Bennai, Anne Bidaud Sargenti, Vjolca Dacic, Amaya Nicolas, Gaëlle Fournier, Carine Gabarron, Carmen Izquierdo, Sacha Morisod, Nuria Souto, ainsi qu'Anne Petit, Anne-Marie Gallay et Patricia Wihler. Des discussions nombreuses avec des collègues, spécialement avec Isabelle Dupuis, responsable de deux institutions de la petite enfance à Carouge, m'ont encouragée dans mes démarches. Cette recherche a été soutenue par la Ville de Genève qui s'engage activement pour l'accueil de l'enfance et ma reconnaissance va à Francine Koch et Sandra Capeder, ainsi qu'aux professionnelles des institutions de la petite enfance qui ont permis de mener cette recherche.

Dans le cadre de l'équipe de recherche *Interaction et Formation* de l'Université de Genève, j'ai pu trouver des opportunités riches pour m'approprier un langage de chercheur, acquérir des apports théoriques et méthodologiques, approfondir mes démarches. Collectivement, nous avons mené des analyses de données ouvrant sur des débats stimulants. Le soutien constant de Dominique Trébert, Stefano Losa, Isabelle Durand, Vanessa Rémerly, Vassiliki Markaki ainsi que d'Alexandra Nguyen m'a accompagnée tout au long de mes recherches. Par ailleurs, les remarques critiques de Jacques Kühni, lecteur attentif et exigeant, ont contribué à affiner la rédaction de ce texte.

Par leur lecture constructive, les membres de la Commission de thèse ont contribué à préciser ma pensée. Je remercie ici Gisela Chatelangat, Frédérique Giuliani et Sabine Vanhulle de l'Université de Genève. Pour leur participation au jury de la thèse et leur intérêt pour cette recherche portant sur le champ de l'accueil de l'enfance, j'exprime mes remerciements à Gisela Chatelangat, Frédérique Giuliani et Francia Leutenegger de l'Université de Genève, à Florence Pirard de l'Université de Liège, ainsi qu'à Guy Jobert, professeur honoraire à l'Université de Genève et professeur émérite au Conservatoire national des arts et des métiers à Paris.

Finalement, je tiens particulièrement à remercier Laurent Fillietaz, directeur de cette thèse. Son engagement pour ce champ professionnel de l'accueil de l'enfance qui me tient à cœur, son enthousiasme doublé d'une rigueur exigeante et la pertinence de son regard m'ont soutenue pendant cette démarche de recherche. Son accompagnement et sa confiance m'ont permis de conjuguer savoirs scientifiques et professionnels et ont été essentiels pour mon cheminement.

Table des matières

Pages

INTRODUCTION

9

CHAPITRE I

Comment les éducatrices arrivent-elles à « connaître » les enfants ?

16

1. La construction d'une « connaissance » des enfants ancrée dans les interactions 17
2. La construction collective d'une « connaissance » des enfants 20
3. La construction dynamique d'une « connaissance » des enfants 21
4. La transmission et l'acquisition des processus pour « connaître » les enfants 22
5. Les ingrédients des processus engagés pour « connaître » les enfants 23

CHAPITRE II

Etat de la recherche

1. Le champ de l'éducation de la petite enfance et les éléments qui contribuent à construire la « connaissance » des enfants

- 1.1. La notion d'enfance dans sa dimension socio-historique 24
 - 1.1.1. La notion d'enfance comme construction sociale 24
 - 1.1.2. L'enfance entre les notions du bien et du mal 25
 - 1.1.3. Les enfants en tant qu'objets de soin ou sujets de droit 27
 - 1.1.4. L'avènement du jeu comme activité autonome de l'enfant 31
- 1.2. Les apports scientifiques concernant l'enfance et les jeunes enfants 32
 - 1.2.1. Les recherches en psychologie du développement 32
 - 1.2.2. Les recherches en sociologie abordant les enfants en tant que groupe social 35
- 1.3. Le champ professionnel de l'accueil extrafamilial et institutionnel de la petite enfance 38
 - 1.3.1. Les effets de l'accueil institutionnel pour les enfants et la notion de qualité d'accueil 39
 - 1.3.2. Les pratiques réelles et la notion d'invisibilité du travail des éducatrices de l'enfance 41
 - 1.3.3. La mobilisation des recherches scientifiques dans les connaissances produites dans le champ professionnel de l'accueil extrafamilial 44
- 1.4. La construction de la « connaissance » des enfants à travers les processus d'observation et de catégorisation 46
 - 1.4.1. La multitude de « connaissances » concernant les jeunes enfants en général 46
 - 1.4.2. L'opacité des processus pour construire des « connaissances » portant sur un enfant singulier 46

2. La polysémie des notions d'observation et de catégorisation

47

- 2.1. Définitions et ingrédients des processus d'observation 48
- 2.2. Les apports scientifiques concernant les processus d'observation 49
 - 2.2.1. L'attitude de l'observateur 50
 - 2.2.2. Les effets de l'observation 50
 - 2.2.3. L'observation des enfants comme élaboration d'une « fonction contenante » 51
- 2.3. L'observation comme pratique professionnelle dans le champ de l'accueil de l'enfance 52
 - 2.3.1. L'observation en « extériorité » 53
 - 2.3.2. L'observation comme documentation de la pratique 54
 - 2.3.3. L'observation émergente et ancrée dans les interactions situées 55
- 2.4. Définitions et ingrédients des processus de catégorisation 55
- 2.5. La notion de catégorisation abordée par différents champs disciplinaires 56
 - 2.5.1. Un processus occulté portant sur un monde « allant de soi » 57
 - 2.5.2. Les catégorisations comme éléments pré-existants 58
 - 2.5.3. La dimension sociale des processus de catégorisation 60
- 2.6. La notion de catégorisation comme pratique professionnelle 63
 - 2.6.1. Les processus de catégorisation dans les métiers de la prise en charge d'autrui 63
 - 2.6.2. Les processus de catégorisation dans le champ de l'éducation de l'enfance 64
- 2.7. Les processus d'observation et de catégorisation entre défi conceptuel et impératif professionnel 65

CHAPITRE III

Cadre théorique

1. L'analyse des processus d'observation et de catégorisation dans les pratiques réelles	66
1.1. La notion de travail réel dans différentes perspectives de l'analyse du travail	67
1.2. La notion de compétence professionnelle	68
1.3. La place des émotions et la subjectivité au travail	
2. La perspective interactionnelle comme outil d'analyse des processus d'observation et de catégorisation	70
2.1. Les processus d'observation et de catégorisation émergents et ancrés dans les interactions situées	71
2.1.1. La spécificité des processus d'observation et de catégorisation dans un contexte professionnel donné	73
2.1.2. La notion d'ostension et les processus d'observation et de catégorisation	75
2.1.3. La dimension multimodale des processus d'observation et de catégorisation	77
2.1.4. Une analyse interactionnelle des processus d'observation et de catégorisation portant sur les émotions	
2.2. La dimension collective des processus d'observation et de catégorisation	79
2.2.1. La co-construction des processus d'observation et de catégorisation	80
2.2.2. Les processus d'observation et de catégorisation et la notion de rôles sociaux	
2.3. La dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation	84
2.3.1. L'attribution d'une identité sociale dans une dimension temporelle	86
2.3.2. De l'activité située à la notion de trajectoire	

CHAPITRE IV

Cadrage méthodologique

1. Dispositif de recherche et méthodologie	89
1.1. Données empiriques recueillies dans les stages de formation professionnelle	91
1.1.1. Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S1	92
1.1.2. Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S2	93
1.1.3. Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S3	93
1.1.4. La durée des enregistrements lors des stages de première et troisième année	
2. Traitement des données	94
2.1. Le logiciel de traitement de données	95
2.2. Pré-analyses et transcriptions	95
2.2.1. Les conventions de transcription	96
2.2.2. Les aspects multimodaux des transcriptions	
3. Démarche d'analyse	97
3.1. L'imbrication des processus d'observation et de catégorisation dans l'interaction	98
3.2. La délimitation du corpus des données	99
3.2.1. Décrire le contexte, l'aménagement de l'espace et les objets à disposition	100
3.2.2. Commenter, décrire sa propre conduite	

CHAPITRE V

L'analyse des processus d'observation et de catégorisation insérés dans les interactions situées entre les professionnelles et les enfants

1. Les formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation	103
1.1. La description des conduites observées	
1.1.1. L'adressage à un enfant	105
1.1.2. L'adressage à deux ou plusieurs enfants	107

1.2. L'attribution d'une intention aux enfants	
1.2.1. L'adressage à un enfant	109
1.2.2. L'adressage à deux ou plusieurs enfants	113
1.3. La légitimation ou non des conduites des enfants	
1.3.1. L'adressage à un enfant	116
1.3.2. L'adressage à deux ou plusieurs enfants	119
2. L'humour, le jeu et les formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation	121
2.1. L'humour dans l'ostension des processus d'observation et de catégorisation	
2.1.1. Faire une exception à travers l'humour	122
2.1.2. Signifier un interdit à travers l'humour	123
2.1.3. Atténuer les effets de méprises ou de refus de la part des enfants par l'humour	124
2.1.4. Passer du chagrin au rire	125
2.2. L'attitude ludique dans l'ostension des processus d'observation et de catégorisation	
2.2.1. Accompagner l'enfant dans son jeu	127
2.2.2. Soutenir le jeu à travers une attitude d'observation	128
2.2.3. L'attitude ludique et son adressage dans un contexte collectif	129
3. La symbolisation et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation	130
3.1. La symbolisation et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans un cadre primaire	131
3.2. L'humour « métaphorique » et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation	133
3.3. Le jeu symbolique et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation	135
3.4. Le jeu symbolique et l'adressage à un groupe d'enfants	137
4. Les formes et les effets interactionnels de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation	
4.1. Les formes ostensives et le cadrage de l'expérience	141
4.2. Les effets de l'ostension dans le déroulement des interactions	142
4.3. Les effets interactionnels de l'ostension pour le travail éducatif auprès des enfants	
4.3.1. Donner une place à l'enfant dans l'interaction	143
4.3.2. Soutenir les enfants à pouvoir répondre aux attentes et à réguler leurs conduites	143
4.3.3. Apprendre à un enfant à interagir	144
4.4. Les effets interactionnels de l'ostension pour la professionnelle et ses pratiques	
4.4.1. Vérifier les hypothèses d'interprétation auprès des enfants	146
4.4.2. Se positionner dans l'interaction et y trouver un intérêt	146
4.4.3. Trouver une certaine maîtrise de la situation	147
4.4.4. Réguler les conduites des enfants pour pouvoir mener les activités	147
 CHAPITRE VI	
La construction collective des processus d'observation et de catégorisation	148
1. L'état physique de l'enfant	151
2. Les conduites de l'enfant	
2.1. Attirer l'attention des autres professionnelles sur les conduites des enfants	
2.2. Expliquer les conduites des enfants en leur attribuant une signification	152
2.3. Elaborer une évaluation collective des conduites des enfants	153
2.3.1. Définir collectivement le droit d'appropriation d'un objet	
2.3.2. Evaluer les conduites des enfants lors d'une dispute : « agresseur » et « agressé »	155
2.4. Donner une signification symbolique aux conduites des enfants	156
	160

3. Les compétences de l'enfant	
3.1. Les compétences de motricité	164
3.2. Les compétences langagières	
3.2.1. Commenter les compétences langagières	166
3.2.2. La mise en visibilité des compétences langagières dans un contexte collectif	167
3.3. Les compétences sur le plan émotionnel	169
4. Les caractéristiques de l'enfant	
4.1. Attribuer des caractéristiques aux enfants lors des entretiens entre professionnelles	
4.1.1. Différencier les conduites situées et les caractéristiques des enfants	170
4.1.2. Attribuer des caractéristiques aux enfants à travers l'utilisation d'adverbes de temps	171
4.1.3. Attribuer des caractéristiques aux enfants à travers l'utilisation d'un adjectif	172
4.1.4. Attribuer des caractéristiques aux enfants à travers l'utilisation d'un verbe	173
4.1.5. Evaluer l'écart entre des observations situées et l'attribution de caractéristiques pré-existante	174
4.2. Attribuer des caractéristiques adressées directement aux enfants	
4.2.1. Attribuer des caractéristiques à travers une métaphore	175
4.2.2. Attribuer des caractéristiques à travers la comparaison des enfants	176
5. Les aspects « typifiés » de l'enfant	180
5.1. La typification des enfants selon leur âge : les « grands » et les « petits »	
5.1.1. La répartition des enfants en fonction de leurs compétences motrices	181
5.1.2. La répartition des enfants en fonction de leurs compétences sociales et cognitives	183
5.1.3. L'évaluation des activités et des conduites des enfants en fonction de leur âge	183
5.2. Définir les « besoins » des enfants selon leur âge et y répondre	
5.2.1. Les « besoins » de proximité physique et de présence de la part des professionnelles	184
5.2.2. Amener un enfant à « développer son autonomie »	186
5.2.3. Amener un enfant à se détacher	188
5.2.4. L'idéal d'un enfant autonome	191
5.3. La typification des enfants selon leur évolution	
5.3.1. La notion de « stade de développement »	193
5.3.2. La notion d'« apprentissage »	193
5.3.3. Réorienter les conduites considérées comme inadéquates	194
5.3.4. Mettre fin aux interactions afin d'empêcher les conduites potentiellement agressives	195
5.4. La typification des enfants comme groupe exogène avec ses caractéristiques propres	
5.4.1. La hiérarchie du groupe d'enfants	196
5.4.2. L'aspect répétitif des conduites des enfants et la notion de « patience »	197
6. Les fonctions des processus d'observation et de catégorisation et leur dimension collective dans les interactions entre professionnelles	
6.1. Les fonctions des processus d'observation et de catégorisation orientées vers les enfants	198
6.2. Les fonctions des processus d'observation et de catégorisation orientées vers les professionnelles et leur travail	199
6.3. La mobilisation des rôles sociaux dans les processus d'observation et de catégorisation	201
CHAPITRE VII	203
Les trajectoires situées et la dimension temporelle des processus d'observation et de catégorisation	
1. La trajectoire d'un suivi individualisé : « Tu peux y aller, SIR ! »	206
1.1. L'activité menée auprès des enfants	207
1.1.1. L'émergence d'un « objectif éducatif » partagé	210
1.1.2. Amener SIR à se déplacer	210
1.1.3. L'impossibilité de tout voir	

1.1.4.	Evaluer les compétences motrices de SIR	212
1.1.5.	Observer les intérêts de SIR	216
1.1.6.	Conclure l'activité par la mise en visibilité de l'atteinte de « l'objectif éducatif »	217
1.2.	Les enjeux émergeant de l'activité menée auprès des enfants	
1.2.1.	Faire connaître SIR à la stagiaire	219
1.2.2.	Construire un objectif situé	219
1.2.3.	Tenir compte et favoriser les initiatives propres et les choix effectués par SIR	220
1.3.	L'entretien de stage consécutif à l'activité	220
1.3.1.	La capacité à « jouer seul » comme critère d'évaluation des conduites des enfants	221
1.3.2.	Les catégorisations des caractéristiques et des besoins de SIR	221
1.4.	La fiche d'observation institutionnelle concernant SIR	
1.4.1.	Les observations de l'éducatrice de référence antérieures à l'activité	224
1.4.2.	Les observations de la stagiaire : L'écart entre les conduites réelles et les observations effectuées	225
1.4.3.	Les observations de l'éducatrice de référence postérieures à l'activité	227
1.5.	L'analyse des liens entre les « épisodes » de la trajectoire située	
1.5.1.	L'inscription temporelle des « épisodes » de la trajectoire située	228
1.5.2.	L'idéal d'un enfant « autonome » comme objectif de la prise en charge	230
2.	La trajectoire d'une gestion de dynamique de groupe : Eviter un effet d'« entraînement »	232
2.1.	Le premier entretien de stage : « DAR, WIL, EDO ensemble, j'aurais pas laissé »	234
2.2.	Une matinée « agitée »	
2.2.1.	La morsure	235
2.2.2.	Comment faire respecter les règles collectives lors de la réunion ?	238
2.2.3.	« Gérer » les conflits entre les enfants	243
2.2.4.	Les différents enjeux émergeant de cette matinée d'observation	247
2.3.	L'entretien consécutif à la matinée « agitée »	247
2.3.1.	Chercher à comprendre les éléments déclencheurs de l'agitation	248
2.3.2.	Définir des pistes d'action possibles	252
2.3.3.	Les processus d'observation et de catégorisation effectués dans cet entretien	255
2.4.	Une activité de « jeux libres »	
2.4.1.	Intervenir suite aux conflits entre les enfants	256
2.4.2.	Chercher à éviter les conflits entre les enfants	260
2.4.3.	Evaluer le droit d'appropriation des jouets	263
2.4.4.	Garçons contre filles	265
2.4.5.	Les différents enjeux émergeant de l'activité de « jeux libres »	266
2.5.	L'entretien consécutif à l'activité de « jeux libres »	
2.5.1.	L'évaluation des conduites des enfants lors de l'activité	267
2.5.2.	L'évaluation des conduites de WIL, EDO et DAR de façon générale	269
2.5.3.	La sélection du groupe d'enfants en vue de la visite de stage	271
2.5.4.	Les processus d'observation et de catégorisation effectués dans cet entretien	274
2.6.	L'analyse des liens entre les « épisodes » de la trajectoire située	
2.6.1.	L'ajustement individualisé et la « gestion » du groupe d'enfant	275
2.6.2.	Les « garçons difficiles » comme catégorie agie et implicite	278
CHAPITRE VIII		
	L'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation	281
1.	Des processus d'observation et de catégorisation en construction	282
1.1.	L'absence des effets ostensifs des processus d'observation et de catégorisation	283
1.2.	Ne pas voir, ne pas se rendre compte	285
1.3.	Verbaliser sans assurer une continuité du déroulement interactionnel	287
2.	Tâtonnements et hésitations	288
2.1.	Comment soutenir une interaction entre plusieurs enfants ?	288
2.2.	Comment identifier les besoins d'un enfant ?	290

3. Intervenir dans le « feu de l'action » pour donner à voir	
3.1. Partager les processus d'observation et de catégorisation pour définir la fin d'une activité	293
4. Monstration et construction collective des processus d'observation et de catégorisation lors des entretiens de stage	
4.1. Expliciter sa propre pratique	294
4.2. Définir des critères d'observation et de catégorisation	296
4.2.1. La monstration des processus d'observation et de catégorisation à effectuer	296
4.2.2. Faire expliciter les processus d'observation et de catégorisation effectués	298
4.2.3. La construction conjointe de critères d'observation	299
4.3. La monstration de l'effet ostensif	300
5. Les discours des professionnelles en fin de formation : Observer, c'est quoi ?	
5.1. La reconnaissance sociale et la valorisation du métier	304
5.2. L'ajustement à la singularité de chaque enfant	306
5.3. Observer et interpréter : une controverse professionnelle	308
5.4. Construire une « image » de l'enfant comme objectif des processus d'observation et de catégorisation	312
 CHAPITRE IX	
Les processus d'observation et de catégorisation au cœur des métiers de l'éducation de l'enfance	
1. Quelques éléments émergents de l'analyse des données empiriques	
1.1. Premier axe d'analyse : les processus d'observation et catégorisation dans les interactions situées	
1.1.1. La notion d'ostension	313
1.1.2. Une présomption d'intentionnalité	314
1.1.3. Un travail d'enquête	315
1.2. Deuxième axe d'analyse : la dimension collective des processus d'observation et de catégorisation	
1.2.1. Les changements d'adressages dans un contexte collectif	316
1.2.2. Les variations des rôles sociaux situés à travers l'humour et le jeu	317
1.2.3. Travailler à partir des « besoins » des enfants	318
1.3. Troisième axe d'analyse : la dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation	
1.3.1. La construction d'un monde « allant de soi »	319
1.3.2. Entre stabilité et flexibilité des processus d'observation et de catégorisation	321
1.4. Quatrième axe d'analyse : l'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation	323
2. Entre ostension, silences et non-dits	324
2.1. Les effets des non-dits	325
2.2. Aménager des espaces de parole et de délibération	327
 ANNEXES	
1. Conventions de transcription	329
2. Index des schémas et tableaux	329
3. Index des transcriptions	330
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
	333

INTRODUCTION

Observer signifie regarder, mais également écouter et sentir ce qui semble pertinent dans un contexte donné. Le regard est une des ressources essentielles dans le déroulement des interactions et peut se différencier : « voir, jeter un coup d'œil, observer, regarder, contempler, etc. – ne sont pas directement interchangeables, encore moins réductibles à un 'voir' générique » (Relieu, 1994, p. 186). Regarder distraitemment ce qui se passe lorsque les interactions se déroulent de façon attendue et légitime, aiguïser le regard pour mieux voir un événement imprévu, une perturbation même légère du flux interactionnel ou au contraire se centrer attentivement et regarder longuement des conduites qui interrogent et questionnent. Tous ces phénomènes se succèdent, s'imbriquent et s'entremêlent dans les processus d'observation. De même, catégoriser contribue à inférer, interpréter, donner une signification, attribuer une intention, un sens, octroyer des rôles sociaux ou stigmatiser quelqu'un. La complexité notionnelle des deux termes d'observation et de catégorisation est abordée tout au long de ce texte. A ce stade, une définition opératoire considère qu'observer désigne le processus en œuvre qui permet à chacun des interlocuteurs, lors du déroulement d'une interaction, de vérifier si les différents participants à l'interaction écoutent, s'ils semblent intéressés par le déroulement et le contenu de l'interaction en cours et à même de comprendre ce qui est dit et exprimé par des gestes, des mimiques et des conduites et, de ce fait, de s'ajuster réciproquement. Pour ce faire, l'ensemble des ressources de perception sont mobilisées. Dans ce sens, interaction et observation vont nécessairement de pair. Par ailleurs, dans la masse informe des éléments perceptibles dans un environnement donné, observer implique de s'orienter vers les éléments considérés comme pertinents à observer et donc de procéder à des catégorisations qui permettent de donner une signification à l'interaction en cours et à ce que les interactants cherchent à dire et à rendre manifeste. Ces catégorisations émergent dans l'interaction et se construisent collectivement. Le regard de l'un orientera le regard de l'autre. L'interaction forme un espace-temps où les catégorisations de la situation et des interlocuteurs impliqués prennent forme et se négocient. Les observations et les catégorisations s'élaborent dans les interactions situées, peuvent se partager dans un collectif de travail et perdurer dans le déroulement temporel du flux des interactions, ou être modifiées, changées, transformées.

Dans la présente démarche de recherche, ce ne sont pas ces phénomènes, imbriqués, enchevêtrés, mais également disparates et s'inscrivant dans des temporalités distinctes, qui donnent la cohérence à l'objet de recherche, mais le fait que ces phénomènes sont étudiés lorsque les éducatrices de l'enfance¹ les mobilisent pour construire une « connaissance » portant sur les enfants accueillis dans les institutions de la petite enfance. L'élaboration de la thématique s'est faite par un choix pragmatique qui vise à mieux comprendre les pratiques réelles des professionnelles de l'enfance et à donner une visibilité accrue à leur travail au quotidien.

Le choix de l'objet de recherche, et notamment des deux termes *observation* et *catégorisation* qui s'imbriquent dans le titre de cette thèse, éclaire un bout de mon cheminement personnel, tout en abordant des éléments essentiels du contexte et de la démarche de recherche. Mon positionnement dans la recherche menée est double : d'une part, je travaille depuis 25 ans dans le champ de l'accueil de l'enfance, d'autre part, je participe depuis 2011 à un programme de recherche s'intéressant aux compétences professionnelles dans ce champ², ainsi qu'aux processus de leur acquisition et leur transmission. Lors de la recherche et de l'écriture de mon mémoire de licence s'intéressant à l'écart entre les finalités éducatives et les pratiques réelles dans les métiers de l'éducation de l'enfance (Zogmal, 2008), j'ai trouvé beaucoup de satisfaction à pouvoir mettre en mots certaines de mes interrogations, concernant mes pratiques professionnelles, ainsi que par rapport à l'éducation des jeunes enfants dans un contexte collectif et institutionnel, de façon plus générale. Cette démarche m'a également permis de me rendre compte de la rareté des recherches dans ce champ professionnel en ce qui concerne les pratiques réelles et les compétences professionnelles mobilisées.

¹ Comme signe de reconnaissance pour le travail effectué par les femmes travaillant dans le domaine de la petite enfance (une très grande majorité de plus de 96 % !), ce texte utilisera la forme du féminin pour désigner les professionnelles de l'enfance et souligne ainsi le manque regrettable d'éducateurs dans ce champ.

² Cette recherche s'inscrit dans le programme Sinergia du Fonds National Suisse de la Recherche scientifique (FNS), intitulé « Young People's Interactional Competences in institutional practices : between school and workplace » (Sous-projet intitulé « Building interactional competences in Vocational Education and Training programs : the case of early childhood educators »).

La compréhension plus fine des enjeux liés à l'accueil de jeunes enfants m'a amenée à poursuivre la démarche esquissée dans la conclusion de mon travail de licence, stipulant que le fait de « lutter pour une reconnaissance sociale accrue implique une prise de parole de la part d'un corps de métier, prise de parole affirmée et lucide » (Zogmal, 2008, p. 137). Pour ce faire, je me suis investie dans ma pratique professionnelle en tant que responsable d'une institution de la petite enfance, dans des démarches de formation dans le cadre de la formation initiale ou continue des professionnelles de l'enfance, ainsi que sur un plan associatif dans le cadre du Canton de Genève et sur le plan romand et national. Tout au long de ces démarches, j'ai été confrontée à l'insuffisance des arguments, au manque de mots pour expliquer simplement et efficacement le travail des éducatrices de l'enfance. Oscillant entre des formulations vagues liées à des valeurs, à travers des mots vidés de leur sens par une utilisation excessive, ou des descriptions banales de tâches concrètes, les mots ne permettaient pas de parler de l'« essence » du métier. A travers ces expériences diverses, j'ai réussi à construire un certain argumentaire, mais qui restait toujours insatisfaisant et insuffisant.

Dès lors, j'ai vécu le fait de pouvoir participer au programme de recherche en cours comme un aboutissement d'une longue démarche et une opportunité. Opportunité pour contribuer à une meilleure connaissance du champ professionnel de la petite enfance, et opportunité pour pouvoir échanger, réfléchir en commun, trouver des mots dans le cadre du groupe de recherche constitué. Le projet de mener une recherche aboutissant à une thèse de doctorat s'inscrit alors dans la suite de mes engagements. Il me restait à trouver une thématique... Lors de mes premières analyses de données dans le groupe de recherche, j'ai abordé une multitude de questionnements. Comment déceler et définir les compétences professionnelles ? Comment décrire les fondements des pratiques mobilisées au quotidien avec les jeunes enfants ? J'ai découvert que dans une démarche de recherche, « le premier objet de l'enquête n'est pas de répondre à des questions mais de découvrir celles que l'on va se poser, et il faut, pour cette simple découverte, du temps : le temps de comprendre où sont, dans l'univers des enquêtés, les problèmes et les enjeux, et de parvenir à une perception suffisante de leur vie pour dégager ce qui vaudrait la peine d'être étudié » (Schwartz, 2010, pp. 353-354). Malgré la longue durée de mon engagement professionnel, j'avais encore besoin de temps pour m'en distancer suffisamment et déceler les enjeux essentiels.

Le travail d'observation des éducatrices aurait pu m'intéresser... mais je n'y ai pas pensé. La notion d'observation, considérée comme centrale dans les métiers de l'enfance et faisant partie des enseignements pendant la formation initiale, me semblait trop évidente. En ce qui concerne l'observation en extériorité, des travaux existants abordent des méthodologies diverses pour établir des grilles, définir des procédés d'observation adéquats. Ce travail ne correspond pas aux pratiques difficilement dicibles que je cherchais à mettre en mots. Et l'observation au quotidien... cela me semblait trop banal pour le considérer. Mon immersion dans le champ professionnel me permet certes de « comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité » (Soulé, 2007, p. 128), mais m'empêche également de voir ce que je sais.

C'est l'apport d'un regard extérieur qui m'a permis de trouver du recul et un nouvel éclairage. Les premiers recueils de données ont été effectués par deux personnes du groupe de recherche. Lors de plusieurs demi-journées de récolte des données, j'ai participé à l'enregistrement de films audio-vidéo des activités menées auprès des enfants par les professionnelles, dans les institutions de la petite enfance, avec Stefano Losa, sociologue dans le groupe de recherche. A la fin de ces enregistrements, nous avons pu échanger avec les professionnelles sur leur travail et de la demi-journée observée. En sortant de ces institutions, en discutant à bâtons rompus de nos impressions, Stefano Losa a décrit ce que les éducatrices disaient des enfants, en utilisant les termes de « catégorisations » et de « démarches quasi ethnographiques ». Ces termes m'ont fait voir le travail d'observation effectué par les éducatrices sous une autre lumière. Bien sûr, je savais que les « connaissances » construites concernant les enfants avaient un aspect subjectif. Cependant, comme une grande partie des professionnelles du champ, je n'avais pas complètement abandonné l'idée de considérer les observations comme une démarche, certes toujours imparfaite, pour accéder à des « constats de faits » concernant les enfants et leurs caractéristiques. La mise en lien entre le terme de *catégorisation* et celui d'*observation* ouvrait de nouvelles perspectives pour moi. Jusqu'alors, je ne tenais pas suffisamment compte de leur signification et j'utilisais, dans mon champ professionnel, les termes de catégorisation et de stigmatisation plus ou moins en tant que synonymes. Le fait que les processus de catégorisation consistent à donner un sens à ce que nous entoure, qu'il s'agit d'un travail de « découpage » de la réalité (Cefaï, 1994, p. 115), m'est apparu plus clairement par le lien établi avec la notion d'observation.

Simultanément, lors des séances d'analyse de données dans le groupe de recherche, j'ai découvert le travail de chercheuse dans une perspective d'analyse des interactions. En regardant les films des activités menées auprès des enfants, j'ai essayé d'amener mes réflexions et de partager ce que je « voyais » dans ces films. Parfois, ce que je considérais comme évident a été désigné comme des interprétations ... Ceci a amené une période de doutes. Mes compétences, que j'avais construites dans et à travers ma pratique professionnelle, me permettaient de « voir » des aspects liés aux conduites des enfants ou des professionnelles, sans que cela soit validé dans une démarche de recherche. J'ai progressivement compris que cette difficulté provenait de deux écueils différents. Pour une part, mes analyses occultaient le processus de construction d'un point de vue. Ce qui me semblait évident pouvait être vu de multiples façons. Il y avait un travail à faire pour « s'extraire, dans une certaine mesure, des habituelles façons de faire et de penser, afin de développer une réelle capacité d'analyse » (Soulé, 2007, p. 130) et d'« apprendre à discipliner l'interprétation » (Schwartz, 2010, p. 358). D'autre part, il me fallait construire un langage, une méthodologie, afin de pouvoir déceler et décrire les indices qui me permettaient de « voir » ce que je considérais comme des évidences et pour pouvoir argumenter les analyses effectuées.

Ce travail sur mes pratiques de chercheuse a rapidement abouti à l'identification de la thématique de ma démarche de thèse. En affinant mes outils théoriques et méthodologiques pour l'observation et l'analyse des données empiriques dans le cadre du groupe de recherche, je me suis engagée dans une réflexion autour des processus d'observation effectués dans le travail des éducatrices de l'enfance. Le terme d'observation se trouve au croisement de multiples perspectives. Dans ce travail de thèse, l'observation des films audio-vidéo et leur analyse constitue une démarche méthodologique et une pratique de recherche inscrite dans un cadre scientifique. Par ailleurs, l'observation, effectuée par les éducatrices dans leur travail au quotidien, constitue l'objet d'étude. A travers la démarche entreprise, il m'est possible de faire rejoindre les pratiques professionnelles d'observation que j'ai construites le long des années d'expérience dans le champ de l'accueil extrafamilial avec les pratiques de recherche mobilisées pour les étudier. La notion d'observation me semble être un objet-frontière :

« Boundary objects are objects which are both plastic enough to adapt to local needs and constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites. They are weakly structured in common use, and become strongly structured in individual-site use. They may be abstract or concrete. They have different meanings in different social worlds but their structure is common enough to more than one world to make them recognizable, a means of translation. The creation and management of boundary objects is key in developing and maintaining coherence across intersecting social worlds » (Star & Griesemer, 1989, p. 393).

Un tel objet-frontière s'inscrit et influence des contextes différents et des échelles temporelles divergents (Wortham, 2006, p. 46). Par ailleurs, il est possible de considérer l'observation dans cette démarche comme relevant de « faits d'intersection » qui obligent « à circuler entre les sphères abstraitement séparées de la vie sociale, entre les niveaux les plus différents d'analyse, passant du plus 'structurel' ou plus 'situationnel' et du plus 'social' au plus 'individuel' pour les faire s'éclairer réciproquement » (Schwartz, 2010, p. 367). La dimension temporelle diverge fondamentalement en ce qui concerne l'observation dans l'effervescence de l'action ou dans une démarche scientifique. Dans les deux contextes, l'observation vise bien à construire une interprétation de ce qui semble pertinent. Dans une approche scientifique, le temps peut être suspendu pour construire une méthodologie d'analyse en vue de déceler des indices infimes, de revenir toujours et encore sur les mêmes séquences à analyser. Tandis que les démarches scientifiques visent à mieux connaître un champ spécifique en délimitant l'objet d'étude, les éducatrices, dans leur travail au quotidien, doivent trouver des réponses, toujours incertaines et provisoires. Dans les pratiques professionnelles, il est nécessaire de répondre aux conduites d'un enfant, même si l'observation ne permet pas de déceler clairement le sens des conduites en question. L'efficacité et la réponse « juste » prévalent sur une recherche de certitudes ou même de vraisemblances. Ce sont ces processus en œuvre qui sont au centre de la présente recherche.

L'utilisation conjointe des termes d'*observation* et de *catégorisation* souligne sur un plan conceptuel l'imbrication de ces deux processus dans les interactions situées, et crée des liens entre démarches professionnelles et scientifiques. L'utilisation du terme d'*observation* s'appuie sur les compétences professionnelles construites par les éducatrices de l'enfance et reprend le terme qu'elles-mêmes donnent à ce travail de construction d'une prise en charge ajustée aux spécificités des chaque enfant singulier. L'utilisation du terme de *catégorisation* souligne le fait que l'observation consiste dans une « construction sélective » qui retient « parmi les informations du monde extérieur, un nombre limité d'éléments » (Jodelet, 1989b, p. 47). Comme je cherche à décrire comment les professionnelles

construisent, à partir des significations attribuées à un regard ou un geste, une « connaissance » d'un enfant singulier, le terme de catégorisation contient tant les processus d'inférences dans les détails infimes de l'interaction que les attributions d'une identité sociale, basée sur des représentations largement partagées dans le contexte collectif. La juxtaposition des deux termes vise à exprimer qu'il s'agit de les ancrer dans une démarche d'analyse réflexive pour éviter d'être « aspiré » (Soulé, 2007, p. 129) par le champ des pratiques professionnelles. Afin d'étudier les processus d'observation et de catégorisation mobilisés par les éducatrices pour construire une « connaissance » des enfants accueillis, la thématique de cette recherche est abordée par trois axes. Le premier axe d'analyse porte sur l'imbrication des processus d'observation et de catégorisation dans les interactions situées entre les professionnelles et les enfants. Comment, en se fondant sur les observations effectuées, les éducatrices procèdent-elles à des inférences, attribuent-elles des significations ou une intentionnalité aux conduites des enfants ? Dans le deuxième axe, il s'agit d'aborder les processus en question dans leur dimension collective, lors des interactions entre les professionnelles. Le troisième axe s'intéresse à la dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation et à leur déploiement dans le temps. Ces trois axes d'analyse sont complétés par certains éléments portant sur l'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation.

En s'intéressant aux pratiques réelles des éducatrices de l'enfance, cette recherche se base sur les données empiriques recueillies pendant le parcours de formation de trois stagiaires de l'école ESEDE-CFPS de Genève, lors de leurs stages en situation de travail. La situation de formation des éducatrices n'est pas l'objet premier de cette recherche, mais constitue un dispositif méthodologique favorisant la mise en visibilité des savoirs et des compétences professionnelles et les processus de coordination et de construction collective des pratiques. Une dimension réflexive, en dehors du travail auprès des enfants, est considérée comme un élément intégrant des pratiques professionnelles. Dans le domaine de l'accueil extrafamilial à Genève, la convention collective en vigueur depuis 1992 prévoit qu'une partie du temps de travail des professionnelles (10 % du taux de travail) se déroule en dehors du temps de présence des enfants (temps de préparation ou temps hors présence des enfants). Ce temps est utilisé pour la préparation d'activité, des tâches d'organisation et d'aménagement des locaux, pour des entretiens avec les parents, et notamment pour des colloques de l'équipe éducative. Lors de ces colloques, une part importante des discussions portent sur les enfants, leurs spécificités, leurs besoins et la prise en charge à mettre en place. Se coordonner et s'ajuster collectivement aux conduites des enfants nécessite de co-construire des processus d'observation et de catégorisation, négociés, partagés, diffusés et transmis dans l'équipe éducative. Dans ce sens, les discussions entre référentes professionnelles et stagiaires constituent une forme spécifique des interactions dans le collectif de l'équipe éducative. Elles donnent accès, par leur visée formative, à une explicitation plus importante de certains aspects qui peuvent rester implicites dans les entretiens entre éducatrices expérimentées. Les échanges incluant les stagiaires ne sont pas d'un ordre différent. Tant lors des colloques institutionnels que lors des entretiens de stage, les professionnelles parlent des enfants, de leurs « connaissances » les concernant et de leurs façons de les appréhender. Ainsi, la situation de formation fait partie des interactions dans le collectif de travail et elle contribue à rendre les conduites réciproques publiquement et mutuellement interprétables.

Après avoir évoqué le choix de la thématique, les axes d'analyse et le dispositif du recueil des données, il s'agit de présenter le plan du présent texte. Dans le chapitre I, l'objet de recherche vise à éclairer de quelle manière les éducatrices arrivent à « connaître » les enfants. La complexité de ces processus est abordée à travers leur imbrication dans les interactions situées ainsi qu'à travers leur construction dynamique et collective. L'analyse des interactions permet d'appréhender la construction d'une « connaissance » des enfants par le fait que les professionnelles parlent avec les enfants de ce qu'elles observent. Elles rendent ainsi manifeste certains aspects des processus d'observation et de catégorisation mis en œuvre. De cette manière, les éducatrices donnent accès à des traces de l'ancrage de ces processus dans les interactions situées. Les « connaissances » portant sur les enfants s'élaborent dans et à travers le déroulement des interactions, s'y imbriquent et émergent de leur accomplissement. Par ailleurs, les éducatrices parlent également des observations et des catégorisations effectuées concernant les enfants avec leurs collègues dans l'équipe éducative. Les discussions entre professionnelles constituent des opportunités pour s'intéresser à la dimension collective d'une « connaissance » des enfants. L'analyse de la dimension dynamique des processus en question permet d'étudier comment la construction d'une « connaissance » des enfants se déroule dans le temps, et peut être renforcée, stabilisée, modifiée ou transformée. L'analyse des pratiques professionnelles mobilisées pour construire une « connaissance » de l'enfant est complétée par quelques éléments visant à mieux comprendre comment ces processus se transmettent et s'acquièrent dans des situations de formation dans des lieux de la pratique professionnelle.

Le chapitre II, consacré à l'état de la recherche, porte sur le champ professionnel de l'accueil de l'enfance, d'une part, et les différentes approches concernant les notions d'observation et de catégorisation, d'autre part. Pour éclairer l'arrière-fond des « connaissances », des savoirs, des prescriptions et des finalités éducatives partagées dans un corps de métier, la première partie du chapitre II porte sur le champ de l'éducation de la petite enfance et les éléments qui contribuent à construire une « connaissance » des enfants en général. Quels sont les liens entre une « connaissance » des enfants singuliers et les « connaissances » portant sur les enfants en général ? Les observations effectuées dans les interactions situées et les catégorisations établies concernant un enfant singulier peuvent mobiliser, renforcer, modifier ou transformer des processus d'observation et de catégorisation pré-existants, se basant notamment sur des « connaissances » concernant les enfants en général. La présente démarche de recherche considère que « les propriétés de l'activité observable reflètent par nature des réalités à l'œuvre à un niveau global » (Filletta & al., 2008, p. 84). Afin de donner un aperçu de cet arrière-fond pré-existant aux pratiques professionnelles, la notion d'enfance est abordée dans sa dimension socio-historique. Ces éléments seront complétés par les apports scientifiques portant sur les jeunes enfants. Les recherches en psychologie du développement et en sociologie de l'enfance apportent des savoirs théoriques multiples, et il n'est pas possible d'approfondir ces apports vastes et divers. Cependant, il semble important d'en esquisser certains éléments liés notamment aux interactions entre jeunes enfants et les personnes qui en prennent soin. Dans le contexte du champ professionnel proprement dit, cette revue de l'état de la recherche s'intéresse aux effets de l'accueil institutionnel pour les enfants, à la notion de qualité d'accueil, aux travaux portant sur les pratiques professionnelles réelles, et aux apports scientifiques mobilisés dans les connaissances produites dans le champ professionnel de l'accueil de l'enfance. Une présentation des différents aspects de ce domaine professionnel, même incomplète, fait ressortir clairement la multitude de « connaissances » concernant les jeunes enfants en général. Cette richesse des « connaissances » et des savoirs est en contraste avec l'opacité en ce qui concerne les processus pour construire des « connaissances » portant sur un enfant singulier. Quels sont les éléments de « connaissances » et de savoirs généraux qui sont mobilisés par les professionnelles dans leurs interactions avec les enfants ? Quels sont les processus, irrémédiablement situés, qui se construisent dans les pratiques quotidiennes ? Comment, à partir de leurs « connaissances » des enfants en général, les professionnelles arrivent-elles à « connaître » cet enfant-ci dans sa singularité ? Dans la présente démarche de recherche, le travail au quotidien des éducatrices n'est pas analysé à l'aune des savoirs scientifiques existants concernant les jeunes enfants, et il ne s'agit pas à évaluer la pertinence des pratiques effectuées selon des théories scientifiques ou des normes pédagogiques, mais à mieux comprendre le déroulement des interactions quotidiennes entre éducatrices et enfants.

La deuxième partie du chapitre II aborde les notions d'observation et de catégorisation à travers différentes perspectives. De façon successive, ces deux notions sont étudiées d'une part à travers des approches scientifiques, d'autre part en tant que pratique professionnelle. La diversité des approches scientifiques, des champs disciplinaires et des perspectives d'analyse de ces notions font ressortir la polysémie des termes d'observation et de catégorisation et la complexité et l'imbrication des processus en question. Un panorama de cette diversité notionnelle vise à esquisser quelques éléments essentiels pour éclairer les analyses empiriques ultérieures. L'état de la recherche concernant la notion d'*observation* montre que les travaux en sociologie, en ethnométhodologie, ainsi que les approches cliniques de l'analyse du travail s'intéressent au rôle du chercheur et son positionnement et aux effets de l'observation sur les personnes observées. Par ailleurs, des recherches en psychologie se sont intéressées aux effets des processus d'observation sur les enfants. Quant à l'observation comme pratique professionnelle dans le champ de l'éducation de l'enfance, elle est abordée en tant qu'observation en « extériorité » ou comme base pour un travail de documentation de la pratique. Dès lors, les observations ancrées dans les interactions sont souvent abordées pour s'en démarquer et peu de travaux portent sur les processus émergeant du déroulement des interactions. La notion de *catégorisation*, quant à elle, donne lieu à de nombreux travaux de recherche et à des approches diversifiées. Les quelques éléments retenus dans ce texte portent sur l'aspect occulté des processus de catégorisation ainsi que sur les liens entre les éléments pré-existants, issus d'un contexte historique, social, institutionnel et professionnel plus large, et leur mobilisation située dans le déroulement des interactions. La prise en compte de la dimension sociale des processus de catégorisation semble primordiale et elle est notamment au centre des travaux portant sur les processus de stigmatisation. Les travaux, portant sur les métiers de la prise en charge d'autrui et le champ professionnel de l'éducation de l'enfance, se focalisent également sur la question de la stigmatisation. Ce rapide panorama des perspectives concernant les notions d'observation et de

catégorisation fait ressortir leur amplitude, portant sur des phénomènes de la perception, de la pensée et de l'interaction de l'être humain. Sur un plan scientifique, la juxtaposition des termes d'observation et de catégorisation constitue un défi conceptuel. Pourtant, dans leurs pratiques au quotidien, les professionnelles sont amenées à observer les enfants, à établir des catégorisations, afin de construire une « connaissance » concernant leurs conduites, leurs compétences, leurs besoins, leurs caractéristiques. Par une analyse empirique des interactions situées, la présente recherche vise à donner des éléments de réponse à une question fondamentale : Comment font-elles ?

Le chapitre III cherche à aborder les apports théoriques mobilisés pour donner des éléments de réponse à ce questionnement. La première partie de ce chapitre consacré au cadre théorique se centre sur la notion de travail réel. Les différentes perspectives en analyse du travail sont ici fondamentales. Le concept de compétence professionnelle complète les recherches s'intéressant au travail réel, comme les analyses portant sur la place des émotions et de l'engagement subjectif dans le travail au quotidien. Dans la deuxième partie de ce chapitre III, les approches de l'analyse interactionnelle sont abordées en tant qu'outil d'analyse des processus d'observation et de catégorisation. Les cadres théoriques portant sur les approches sémiotiques et multimodales sont mobilisés pour s'intéresser aux processus en question en tant qu'activité située et en abordant les spécificités du contexte professionnel. Les phénomènes d'ostension, qui consistent à rendre manifeste une intention de communiquer, peuvent s'analyser lorsque les éducatrices parlent de ce qu'elles observent et de ce qu'elles en comprennent. Les travaux portant sur les phénomènes d'ostension éclairent cette notion qui constitue un outil méthodologique, ainsi qu'un objet d'étude dans la présente démarche de recherche. Par ailleurs, les travaux s'intéressant aux aspects multimodaux des interactions sont particulièrement pertinents comme base pour analyser les modalités interactionnelles ajustées à l'absence ou à l'insuffisance du langage verbal des jeunes enfants et contribuent à faire ressortir l'importance des regards, des gestes, du positionnement du corps ou des conduites dans les interactions. Une perspective d'analyse interactionnelle des émotions et de leur émergence dans le déroulement des interactions complète les outils d'analyse des interactions situées. Les approches interactionnelles permettent également de s'intéresser à la dimension collective et à la co-construction des processus d'observation et de catégorisation. Les interactions dans le champ de l'accueil extrafamilial impliquent généralement des groupes d'enfants et plusieurs professionnelles et contiennent ainsi fondamentalement une dimension collective. Par ailleurs, la notion de rôles sociaux éclaire les interactions entre les professionnelles, mais également entre les professionnelles et les enfants. Quant à la dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation, elle permet d'étudier l'attribution d'une identité sociale à travers l'outil méthodologique de la « trajectoire située », qui met en lien plusieurs séquences d'interactions et construit une analyse tenant compte du déroulement temporel.

Le chapitre IV définit le cadrage méthodologique et décrit en premier le dispositif de recherche. Le recueil des données est effectué dans le cadre de la formation ES d'Educatrice/Educateur de l'enfance à Genève, portant sur le parcours de formation de trois étudiantes sur leur lieu de stage professionnel, avec des observations effectuées en première et en troisième année de formation. Les enregistrements des situations de pratique professionnelle et d'entretiens hebdomadaires entre référentes professionnelles et stagiaires sont réalisés dans des contextes ordinaires et non provoqués, et permettent une approche contextualisée. Ce chapitre donne également des indications concernant le traitement des données, le logiciel utilisé et les conventions de transcriptions, surtout en ce qui concerne les aspects multimodaux. La démarche d'analyse est ensuite décrite afin d'éclairer l'imbrication des processus étudiés et la délimitation du corpus des données. Cette délimitation de l'objet de recherche fait ressortir clairement la notion d'ostension comme outil méthodologique permettant d'étudier les processus d'observation et de catégorisation des conduites des enfants.

L'analyse des données empiriques fait l'objet des chapitres V à VIII. Le chapitre V porte sur l'ancrage et l'émergence des processus d'observation et de catégorisation dans les interactions situées. En premier, la notion d'ostension et les formes qu'elle peut prendre sont abordées à travers l'analyse de différentes séquences d'interaction. Le fait de décrire les conduites observées, d'attribuer une intention à un enfant, de légitimer ou non les conduites des enfants est analysé dans des interactions impliquant un adressage à un enfant ou à deux ou plusieurs enfants. L'analyse des formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation fait ressortir que l'humour, l'attitude ludique et la dimension symbolique du langage peuvent être mobilisés pour rendre manifestes les observations et catégorisations effectuées. Après l'analyse des données empiriques portant sur les formes de l'ostension, il ressort que les effets interactionnels de l'ostension portent sur le travail éducatif auprès des enfants, ainsi que sur l'accomplissement des pratiques professionnelles des éducatrices.

Le chapitre VI poursuit l'analyse des données empiriques et aborde la dimension collective des processus d'observation et de catégorisation. L'analyse des séquences d'interaction montre comment les professionnelles attirent mutuellement leur attention sur certaines conduites des enfants, donnent des explications et attribuent des significations et élaborent conjointement des évaluations collectives de ces conduites. Les observations et catégorisations effectuées par les éducatrices portent également sur les compétences et les caractéristiques des enfants. De plus, certains processus de catégorisation attribuent aux enfants des traits typiques. Les répartitions des enfants selon leur âge, en les distinguant en « grands » et en « petits », ou en fonction de leurs « besoins » font partie de telles typifications. Certaines typifications ne portent pas sur des enfants singuliers, mais concernent le groupe d'enfants avec ses caractéristiques propres. Après l'analyse des données empiriques, il ressort que, dans leur dimension collective également, les effets interactionnels de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation concernent les enfants ainsi que les professionnelles et leurs pratiques.

Le chapitre VII s'intéresse à la dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation et retrace l'analyse de deux trajectoires situées. La première trajectoire aborde le suivi individualisé d'un enfant, tandis que la deuxième trajectoire porte sur la gestion d'une dynamique de groupe. En ce qui concerne la première trajectoire, les analyses d'une activité menée auprès des enfants, de l'entretien de stage consécutif et de la fiche d'observation institutionnelle permettent de faire ressortir l'émergence et la mise en visibilité de l'atteinte d'un « objectif éducatif » partagé. L'analyse de la deuxième trajectoire portant sur la gestion d'une dynamique de groupe vise à déceler les critères et les éléments déclencheurs pour la constitution d'un regroupement de trois enfants en tant que sous-groupe et s'intéresse aux effets mutuellement réciproques entre les processus d'observation et de catégorisation sous-jacents et les interactions situées. Les analyses de deux activités menées auprès des enfants et de trois entretiens de stage rendent progressivement visibles les observations et catégorisations effectuées et l'émergence d'une catégorie des « garçons difficiles » qui reste implicite et qui, pourtant, oriente les pratiques professionnelles mises en œuvre.

Pour compléter l'analyse des données empiriques portant sur les pratiques professionnelles mobilisées pour construire une « connaissance » de l'enfant, le chapitre VIII aborde comment ces processus se transmettent et s'acquièrent dans des situations de formation dans des lieux de pratique professionnelle. Pour ce faire, ce chapitre esquisse quelques éléments théoriques concernant les processus d'apprentissage dans les contextes du travail. L'analyse des séquences d'interaction porte ensuite sur l'absence d'effets ostensifs, sur les tâtonnements et hésitations des stagiaires, ainsi que sur la mobilisation de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation par la référente professionnelle dans le cadre de la situation formative. L'analyse des entretiens de stage montre l'explicitation des observations et catégorisations effectuées ou à prévoir, des phénomènes de monstration de ces processus et des constructions conjointes de critères d'observation. Ces différentes analyses sont complétées par les discours des éducatrices en fin de formation concernant l'observation et leur compréhension de cette notion. Les professionnelles évoquent, au terme de leur parcours de formation, l'observation comme moyen pour valoriser le métier et trouver une reconnaissance sociale et pour s'ajuster à chaque enfant. Le dernier entretien analysé rend visible une controverse professionnelle portant sur les liens entre observer et interpréter.

Le chapitre IX résume les différents éléments issus de chaque axe d'analyse. En conclusion, il aborde ensuite les liens entre ostension, silences et non-dits et fait ressortir l'oscillation entre dire et ne pas dire. Dans les interactions avec les enfants et lors des discussions dans le collectif éducatif, les éducatrices mobilisent leurs compétences professionnelles pour savoir quoi dire, de quelle manière et dans quelle situation, ainsi que, parfois, pour savoir passer sous silence et ne pas dire. A certains moments, l'aménagement d'espaces de paroles et de délibération peut contribuer à enrichir et faire évoluer les processus d'observation et de catégorisation dans un collectif de travail, dans les dispositifs de formation et les démarches de recherches portant sur le champ professionnel. Dire, rendre manifeste et mettre en délibération les pratiques professionnelles réelles peut contribuer à une reconnaissance accrue des enjeux de l'accueil de l'enfance.

CHAPITRE I

Comment les éducatrices arrivent-elles à « connaître » les enfants ?

Le travail des éducatrices de la petite enfance consiste à s'occuper de jeunes enfants dans un contexte collectif et institutionnel. Selon les rôles octroyés aux institutions de la petite enfance, il s'agit de garder les enfants, de les surveiller, d'en prendre soin, de les éduquer, de favoriser leur développement ou de garantir leur participation dans leur cadre de vie. Ces tâches demandent de s'ajuster, d'anticiper, de tenir compte des conduites des enfants. La prise en charge d'autrui se construit dans et à travers des interactions. Le travail interactionnel est central dans le domaine de la petite enfance, « où la relation qui est à la fois le moyen et l'objectif de l'activité » (Benelli & Modak, 2010, p. 43, cité in Ulmann, 2012, p. 54). Les compétences professionnelles dans les métiers de la petite enfance sont donc pour une grande partie des compétences interactionnelles. Les processus d'observation et de catégorisation sont des ingrédients de ces compétences interactionnelles dans le contexte professionnel spécifique des métiers de la petite enfance.

Lors de la constitution d'un groupe, au moment où les enfants commencent à fréquenter une institution d'accueil extrafamilial, les professionnelles accueillent des enfants inconnus et qui manquent de moyens, vu leur très jeune âge, pour expliciter leurs besoins, leurs envies et leurs intérêts. Le travail d'observation et d'interprétation des différentes modalités interactionnelles des enfants prend alors une importance accrue. A partir de leur première prise de contact, les professionnelles enrichiront, jour après jour, ce qu'elles ont pu voir d'un enfant par de nouvelles observations et progressivement, elles construiront une « connaissance » de chaque enfant dans sa singularité. Cette « connaissance » généralisée d'un enfant concernant ses habitudes et ses rituels, ses rythmes de sommeil et d'alimentation, ses manières d'entrer en relation ou de se faire consoler, est enrichie par des processus d'observation et de catégorisation portant sur des conduites dans le quotidien de la prise en charge. Une main tendue, un regard ou une posture constituent des indices pour s'ajuster aux demandes d'un enfant et d'y répondre. Pour ce faire, il est nécessaire d'écouter les enfants, de les regarder, de leur parler. Comme le relève le sociologue E. Goffman, la « connaissance » des personnes présentes dans une interaction n'est pas seulement utile pour s'ajuster à autrui. En cherchant à mieux cerner les enfants, les professionnelles visent également à mieux savoir comment agir pour obtenir que les enfants s'alignent sur ce qu'elles attendent d'eux :

« Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou mobilisent des informations dont elles disposent déjà (...). Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée. » (Goffman, 1973, p. 11)

Dès lors, il s'agit d'étudier comment les processus d'observation et de catégorisation sont mobilisés pour atteindre des objectifs éducatifs, ainsi que des objectifs d'ordre pragmatique. Ce travail de recherche s'intéresse à certains aspects des interactions qui se construisent entre professionnelles et enfants et notamment aux processus d'observation et de catégorisation des conduites des enfants. La présence attentive aux enfants à travers les observations et catégorisations effectuées pour tenir compte de leurs spécificités exige « une importante concentration pour répondre aux enfants en interprétant leurs demandes et non pas simplement en y réagissant » (Ulmann, 2012, p. 56).

Plusieurs aspects complexifient la construction d'une compréhension fine des jeunes enfants accueillis en institution. Le nombre des enfants, le fait de prendre en charge les enfants d'autrui, l'absence ou l'insuffisance du langage verbal des jeunes enfants sont certains des éléments qui peuvent rendre difficile la compréhension de leurs conduites ou de leurs intentions. L'élément le plus apparent constitue le nombre des enfants accueillis dans une prise en charge collective. En règle générale, les éducatrices travaillent dans un groupe de huit jusqu'à vingt enfants, en fonction de leur âge. Au cours d'une année, les départs de certains pour raison de déménagement ou de changements intervenus dans le contexte familial amènent l'arrivée de nouveaux enfants. En plus, les remplacements effectués dans d'autres groupes nécessitent fréquemment de s'adapter à des groupes moins « connus ». Par ailleurs, les processus engagés sont à refaire, chaque année. Dans une carrière professionnelle, les éducatrices accueillent plusieurs centaines d'enfants. Comment peuvent-elles s'ajuster finement à chacun et tenir compte de ses conduites, ses compétences, ses demandes

et ses intérêts ? Continuent-elles à s'engager dans de tels processus d'ajustement à chaque enfant individuellement, année après année ?

Au nombre des enfants accueillis s'ajoute le fait que ce sont des enfants d'autrui. Les institutions de la petite enfance accueillent des enfants pendant la journée tandis que leurs parents travaillent ou étudient. Les liens établis sont toujours transitoires. Entre l'arrivée du matin et le départ du soir, les éducatrices s'engagent pour construire des interactions, établir une relation. Pour permettre aux jeunes enfants de se sentir en sécurité sur le plan affectif, de s'attacher (Bowlby, 1954), un certain travail d'engagement affectif est nécessaire de la part des professionnelles. A la fin de la journée, ce travail est interrompu et à reprendre le lendemain. Vu l'âge des enfants, ils ne sont pas à même de créer une continuité et de parler de leurs expériences à l'extérieur de la crèche. Et, dans la plupart des situations, les parents ne donneront que quelques éléments factuels liés au sommeil ou l'état de santé de l'enfant. Les professionnelles, quant à elles, travaillent souvent à temps partiel. Leurs occupations et préoccupations personnelles et familiales mettent en suspens les liens établis avec les enfants de la crèche. Le travail des éducatrices de l'enfance est marqué par des investissements affectifs parfois importants, toujours temporaires et interrompus. Comment s'intéresser aux jeunes enfants pris en charge ? L'engagement des professionnelles, entre liens d'attachements et séparations permanentes, est complexe et la notion de « distance professionnelle » est largement utilisée dans le champ de la petite enfance pour décrire cette tension paradoxale. Le fait de s'occuper d'enfants d'autrui ne permet pas de construire un lien affectif dans la continuité. Ceci constitue une des différences les plus marquantes entre la prise en charge de jeunes enfants dans un contexte collectif et dans leur environnement familial. Les parents et les professionnelles peuvent parfois faire les mêmes gestes, et mettre en place les mêmes pratiques, mais ils ne construisent pas les mêmes relations. Ceci a une incidence évidente sur la construction des « connaissances » portant sur un enfant.

Par ailleurs, l'âge des enfants implique que ceux-ci n'ont pas encore accès au langage verbal ou sont en train de construire leurs compétences langagières. Les jeunes enfants ne peuvent pas encore se faire comprendre, se faire « connaître » à travers les mots et leurs significations. Le vécu de l'enfant, sur le plan physique, émotionnel, social ou cognitif, ne peut pas encore être médiatisé par le langage afin de faciliter l'intercompréhension. Comment interagir avec un bébé, avec un jeune enfant qui n'a pas encore acquis toutes les compétences pour le faire ? La citation suivante, tirée d'un roman, exprime ce que l'absence de langage des jeunes enfants peut parfois susciter :

« Bébé, tu étais grosse, tu vomissais, tu étais ennuyeuse. Tu ne connaissais que quelques mots, mais elle devait passer sa journée à essayer de parler avec toi » (Kasischke, 2000, p. 132).

L'absence de langage ou un langage encore balbutiant rendent difficile de savoir ce qu'un enfant est en train d'« exprimer », quelles sont ses intentions et ses intérêts. Ceci peut se présenter dans toute situation de communication, étant donné que les mécanismes de la communication « assurent à la communication un succès tout au plus probable, mais non pas certain » (Sperber & Wilson, 1989, p. 33). Cependant, cette difficulté est encore accrue dans les interactions avec de jeunes enfants. L'importance de « connaître » un enfant suffisamment pour donner une signification à ses conduites est un des enjeux fondamentaux du métier d'éducatrice.

1. La construction d'une « connaissance » des enfants ancrée dans les interactions

La présente démarche de recherche vise à comprendre comment ce travail d'arriver à « connaître » les enfants se réalise au quotidien. L'analyse des interactions cherche à contribuer à une meilleure compréhension des enjeux liées aux pratiques réelles, « en reconnaissant qu'ils ne peuvent jamais être que partiellement et provisoirement résolus, par l'élaboration progressive de catégories d'analyse et par la réflexion sur le rapport du chercheur à son sujet » (Becker, 1985, p. 20). Afin de situer la thématique de cette recherche et d'esquisser son objet, une brève analyse d'un extrait des données recueillies vise à illustrer comment une « connaissance » d'un enfant et la prise en compte de ses spécificités se construisent dans le cours de l'interaction. Cet extrait sera repris ultérieurement pour une analyse plus approfondie. Dans cette séquence, les deux professionnelles présentes ne comprennent pas la demande de l'enfant qui les interpelle et ne connaissent pas les compétences motrices de l'enfant en question. Comment, dans le déroulement de l'interaction, construisent-elles une « connaissance » de l'enfant qui leur permet de lui répondre ?

Ligne	Transcription 1 M2-A1 (35.44-36.18)	Photos/Commentaires
I	"Elle y arrive plus ou moins" ((S2 et R5 discutent de la fin de l'activité. SIR est debout et se tient à la barrière.))	 35.56
1	SIR mmh . mmh. ((se retourne vers S2)) ah . mam .	
2	S2 ((Regarde SIR. Lève les mains et fait une mimique d'incompréhension (photo)))	
3	R5 ((regarde SIR)) peut-être . j'ai un doute . elle n'arrive pas	
4	s'asseoir\ je n'arrive pas à me rappeler si elle s'assied\	
5	S2 est-ce que si je pose ma main ...\\(s'approche et met sa	
6	main sur la main de SIR)) tu la prends ...\\	
7	SIR (Retire sa main et se tient de nouveau à la barrière))	
8	S2 non::\\ ((Observe SIR))	
9	SIR ((S'abaisse un peu))	
10	S2 je peux t'- . regarde . ((met ses mains sous les bras de	
11	SIR)) je peux t'aider .	
12	SIR ((Se laisse aller en arrière et s'assied avec l'aide de S2))	
13	S2 ouais ./ voilà\\(regarde SIR et se retourne vers R5)) ouais .	
14	je pense qu'elle y arrive . euh . plus ou moins\\	
15	R5 ouais .\\	
16	S2 elle est pas tout à fait à l'aise .\\ ((regarde SIR))	
17		

Cette séquence est issue du stage de troisième année de la stagiaire S2. Elle est accompagnée lors de son stage par la référente professionnelle R5. Lors de l'activité observée, la stagiaire anime l'activité, tandis que la référente y participe dans une posture de co-animation (Filliettaz & al., 2014). La stagiaire propose des balles et des paniers à un groupe de cinq enfants, âgés de 10 à 18 mois. Les enfants jouent avec le matériel mis à leur disposition et les deux professionnelles interagissent avec eux. Au début de cette séquence, qui se déroule vers la fin de l'activité, les deux professionnelles discutent ensemble du déroulement prévu. A ce moment-là, une des enfants, SIR, se tient à une barrière en bois et interpelle la stagiaire avec des bruitages (ligne 1). La stagiaire la regarde et fait une mimique d'incompréhension, en levant ses mains. Par ce geste et ces mimiques, la stagiaire exprime qu'elle a bien entendu et vu que SIR l'interpelle, mais qu'elle ne comprend pas ce que celle-ci lui demande. La référente professionnelle intervient alors : « Peut-être j'ai un doute elle n'arrive pas s'asseoir. Je n'arrive pas à me rappeler si elle s'assied » (lignes 4-5). Par ces multiples marques d'incertitudes, la référente reprend les éléments d'incertitude émergeant de l'interaction. La référente signifie qu'elle ne sait pas ce que l'enfant veut « dire », qu'elle a vu que la stagiaire ne sait pas non plus ce que l'enfant signifie, qu'elle ne sait pas si l'enfant sait s'asseoir et, finalement, qu'elle a des doutes concernant le fait si l'enfant a demandé de l'aide pour s'asseoir. De ce fait, la référente avance une hypothèse d'interprétation possible : peut-être que SIR a demandé de l'aide pour s'asseoir.

L'analyse de cette séquence fait ressortir le fait que des incertitudes peuvent subsister au sein des interactions. Selon le contexte et le nombre et les indices de compréhension mises en place par les interlocuteurs, les incertitudes sont plus ou moins importantes. Selon la situation d'interaction, une interprétation de l'intention de l'interlocuteur, de ce qu'il a « voulu dire », peut s'avérer comme évident ou tout à fait incertain. Les bruitages de SIR, par exemple, n'ont pas de signification clairement établie en tant que telle. La compréhension d'autrui, et de façon encore plus accentuée quand il n'est pas possible de se comprendre par les mots, est toujours incertaine :

« Cependant, notre souci ordinaire de comprendre autrui se satisfait, fort raisonnablement, d'interprétations partielles et accepte leur caractère spéculatif, caractère d'autant plus marqué qu'autrui est différent de nous. L'expérience montre que ces interprétations, tout partielles et spéculatives qu'elles soient, nous aident – nous les individus, nous les peuples – à vivre les uns avec les autres » (Sperber, 1989, p. 140).

En l'absence du langage verbal ou lorsqu'il se limite encore à quelques mots ou à des énoncés très simples, l'importance des aspects multimodaux de l'interaction est accrue. Un regard, un geste peuvent parfois suffire pour se comprendre. « Du moment où il existe un moyen, quel qu'il soit, de reconnaître les intentions du communicateur, la communication est possible » (Sperber & Wilson, 1989, p. 45). Dans la séquence analysée, SIR interagit à travers des bruitages, par son regard, le positionnement de son corps, ses gestes et mouvements corporels. Afin de lever les incertitudes

inhérentes et de donner une signification à ce qui se passe, il s'agit de recourir à des processus d'observation et de catégorisation. Dans la séquence présentée, les processus d'observation, leur verbalisation et l'ajustement des conduites amènent à la catégorisation des bruitages de SIR comme demande d'aide pour s'asseoir, de façon progressive et collective. L'observation de l'ensemble des conduites de SIR et le fait de leur donner un sens pour construire une interprétation possible apparaissent alors comme primordiaux pour permettre une interaction entre SIR et les professionnelles. Cette nécessité de donner un sens aux conduites des enfants est évoquée par une autre référente, de façon générale :

R1 : j'pense c'est une interprétation euh ouais . bon j'pense qu'on est beaucoup là-dedans chez les bébés puis qu'on est quand-même dans une communication non-verbale : euh à nonante pourcent / donc on interprète un p'tit peu euh . .
(M1-EF)

Dans le sens utilisé dans ce texte, le terme d'interprétation n'est pas à comprendre dans un sens psychologique ou psychanalytique. « Interpréter » ne signifie pas « expliquer » les conduites d'un enfant ou de les mettre en lien avec des processus psychiques sous-jacents, mais de donner un sens à la conduite d'un enfant et de lui attribuer une intention. Dans la séquence présentée, interpréter consiste à répondre à la question de ce que SIR cherche à communiquer à travers ses bruitages et ses conduites. Par les marques d'incertitude dans les énoncés de la référente, il apparaît clairement que ses « interprétations » données aux conduites de SIR ne constituent que des hypothèses de compréhension. L'interaction avec de jeunes enfants se trouve dans une tension paradoxale : d'une part, il n'est pas possible d'établir un sens univoque aux conduites de l'enfant, et d'autre part, il est indispensable de leur donner un sens pour pouvoir interagir.

Les marques d'incertitude liées à l'interprétation effectuée ouvrent sur un processus de vérification. La stagiaire s'approche de SIR (ligne 5) et lui propose sa main (« Est-ce que si je pose ma main tu la prends », lignes 6-7). Elle observe ensuite SIR qui retire sa main. Cette observation est catégorisée comme un refus de la part de SIR (« Non ? », ligne 9). Ensuite, par son mouvement du corps, SIR rend manifeste qu'elle cherche à s'abaisser (ligne 10). Ce mouvement de SIR est suivi par une nouvelle proposition de la stagiaire de soutenir SIR en la tenant sous les bras. Ce geste de soutien est accompagné par « regarde je peux t'aider » (ligne 11-12). Cette fois, SIR s'appuie sur les mains de la stagiaire et s'assied avec son aide (ligne 13), ce qui est ratifié par la stagiaire (« Ouais voilà », ligne 14). Le processus de vérification de l'hypothèse d'interprétation énoncée par la référente a été mis en place par la stagiaire à travers des propositions faites à l'enfant, par l'observation de ses conduites, ce qui a permis de construire un alignement progressif des conduites de la stagiaire et de SIR.

L'analyse de cette séquence fait ressortir que les processus d'observation et de catégorisation ne se mettent pas en place de façon unilatérale par les adultes qui observeraient et catégoriseraient un objet d'étude. SIR participe activement à l'interaction. Elle initie cette séquence et refuse la première proposition de la stagiaire. Par le mouvement de son corps, SIR montre ensuite qu'elle cherche à s'abaisser. La deuxième proposition de la stagiaire est acceptée par SIR. Quand la stagiaire annonce la clôture de ce mouvement de s'asseoir (« Ouais voilà », ligne 14) et regarde SIR, l'enfant y répond par son sourire. L'enfant a sa place dans le cadre de l'interaction et participe à la négociation de ce qui s'y déroule et contribue à construire des hypothèses de compréhension et à les valider ou les invalider à travers ses conduites. Ces liens réciproques entre enfants et professionnelles peuvent être abordés par la notion d'interdépendance, développée par le sociologue Norbert Elias :

« L'individu humain n'est pas un commencement, et ses relations avec les autres n'ont pas de commencement. De même que dans une conversation ininterrompue les questions de l'un entraînent les réponses de l'autre et vice versa, et de même que chaque élément de la conversation n'est issu ni de l'un ni de l'autre des interlocuteurs pris isolément, mais naît précisément du rapport entre le deux et veut être compris ainsi, de même chaque geste, chaque comportement du nourrisson n'est ni le produit de son 'intérieurité' ni le produit de son 'environnement' qui existeraient à l'origine séparément l'une de l'autre ; chaque geste du mouvement est fonction et répercussion de relations – comme la forme du fil à l'intérieur d'un filet – ne pouvant s'expliquer que dans l'ensemble du réseau » (Elias, 2004, p. 71).

Le fait de tenir compte des bruitages, des regards, des gestes, des conduites et du positionnement du corps des enfants consiste à prendre en compte l'aspect multimodal des interactions. Ceci permet de ne pas focaliser l'analyse sur ce qui pourrait être considéré comme une « incompétence » des jeunes enfants en ce qui constitue le langage verbal, mais de tenir compte de leurs compétences interactionnelles au quotidien. Une négociation peut se dérouler même si les rôles et places des interactants se différencient. Dans la séquence d'interaction analysée, SIR met en œuvre des

compétences pour attirer l'attention des professionnelles, pour les inciter à chercher à la comprendre, refuse certaines propositions, ratifie d'autres et arrive à ce que les professionnelles font ce qu'elle cherchait à leur faire faire. De nombreuses recherches portant sur l'acquisition du langage de l'enfant relèvent qu'elle « 'commence' avant que l'enfant prononce sa première parole lexico-grammaticale. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un 'scénario' prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée » (Bruner, 1983, p. 15). Ce travail d'établir une réalité partagée ne peut pas seulement se faire entre une mère et son enfant dans un contexte familial, mais il est possible de construire des « scénarios » d'interaction entre les enfants et les professionnelles, dans un contexte institutionnel. Les compétences interactionnelles multimodales des enfants et les processus d'observation et de catégorisation effectués par les professionnelles s'imbriquent dans des liens d'interdépendance afin de pouvoir interagir. Enfants et professionnelles s'engagent pour mener des démarches d'enquête, établir des hypothèses de compréhension et les vérifier. En tenant compte de l'interdépendance de tous les participants à l'interaction, cet aspect incertain des interprétations effectuées peut ouvrir sur des contestations, des propositions de nouvelles interprétations et des interprétations divergentes. Si les professionnelles attribuent une signification aux conduites des enfants et leur attribuent des intentions, cela ouvre sur des espaces de négociation possibles :

« La force avec laquelle le pragmatiste insiste sur l'intention exige de l'adulte qui aide l'enfant à acquérir le langage un rôle bien plus actif que lorsqu'il figure comme simple 'modèle'. Elle exige que l'adulte devienne un partenaire consentant, disposé à négocier avec l'enfant. La négociation a très peu à voir sans doute avec la syntaxe peut-être un peu plus avec la sémantique du lexique enfantin, et beaucoup avec l'aide à apporter à l'enfant pour clarifier ses intentions et les ajuster aux conditions et exigences de la 'communauté linguistique', c'est-à-dire de la culture » (Bruner, 1983, p. 33).

L'analyse de cette séquence fait ressortir que les processus d'observation et de catégorisation effectués lors du déroulement de l'interaction sont indispensables et essentiels pour donner une signification aux conduites de SIR, d'une part, et apparaissent comme banals en étant étroitement imbriqués dans l'interaction en cours, d'autre part. L'importance des aspects multimodaux dans les interactions avec de jeunes enfants renforce encore les incertitudes inhérentes aux processus interactionnels. Pour chercher à lever ces incertitudes, les professionnelles rendent manifestes les processus d'observation et de catégorisation effectués et offrent ainsi des opportunités à SIR de valider ou non les hypothèses de compréhension proposées. Dans un lien d'interdépendance, un travail d'enquête se met en place où, de façon conjointe, les participants à l'interaction arrivent à la conclusion que SIR, à travers ses conduites, demande de l'aide pour s'asseoir.

2. La construction collective d'une « connaissance » des enfants

Dans la séquence analysée ci-dessus, il ne s'agit pas seulement de répondre à l'interpellation de SIR et de l'aider à s'asseoir. Dès que la stagiaire a pu aider SIR, elle s'adresse à la référente et revient à la question posée par elle (lignes 4-5) : « Je n'arrive pas à me rappeler si elle s'assied ». La stagiaire y répond par « je pense qu'elle y arrive plus ou moins » (ligne 15). Cette réponse rend manifeste la catégorisation effectuée au cours de cette séquence d'interaction : SIR arrive plus ou moins à s'asseoir. Cette catégorisation est ratifiée par la référente (« Ouais », ligne 16) et encore complétée par la stagiaire (« Elle est pas tout à fait à l'aise », ligne 17). Les catégorisations verbalisées dans cette séquence portent sur ce qui est pertinent à observer (les bruitages et les conduites de SIR), sur l'interprétation de ses intentions (ce qu'elle cherche à exprimer à travers ses bruitages et ses conduites) ainsi que sur ces capacités et ses compétences (elle arrive plus ou moins à s'asseoir). Dans cette séquence, se construit une prise en charge ajustée aux demandes spécifiques de SIR, mais également un « savoir » la concernant à travers l'énonciation d'une façon de la voir, partagée collectivement.

Toutes ces spécificités des interactions entre professionnelles et jeunes enfants dans un contexte institutionnel influencent les processus d'observation et de catégorisation. Une analyse globale des données empiriques fait clairement ressortir le fait que ces processus sont fréquemment rendus manifestes dans les interactions. Dans la séquence présentée ci-dessus, la référente rend ostensible l'interprétation qu'elle a fait des bruitages de SIR (lignes 4-5), la stagiaire verbalise les observations qu'elle effectue (lignes 6, 7, 9 et 11), ainsi que les catégorisations qu'elle établit à partir de ces observations (lignes 15 et 17). Les adressages varient. Les professionnelles parlent avec l'enfant, mais également *de* l'enfant. Tandis qu'au début de la séquence (ligne 4-5), la référente parle *d'elle*, la stagiaire s'adresse ensuite à l'enfant directement par *tu* (lignes 7 et 11). A la fin de la séquence, la

stagiaire s'adresse à la référente et utilise le pronom *elle* (lignes 15 et 17). Le fait de rendre manifestes les observations et les catégorisations effectuées permet de les partager et de construire des représentations communes dans le collectif de travail. Cette séquence montre comment à partir d'une hypothèse d'interprétation de l'intention de SIR, à travers les observations établies, se construit une catégorisation de ce que les deux professionnelles « savent » de SIR : Elle sait s'asseoir plus ou moins.

Dans certains contextes, les processus d'observation et de catégorisation peuvent contribuer à transformer des hypothèses de compréhension en certitudes. Ces certitudes amènent à construire des routines et des pratiques professionnelles visant l'efficacité. Les catégorisations de chaque enfant constituent la base pour les répartir selon des critères pertinents pour un contexte spécifique. Une répartition des enfants selon s'ils savent marcher ou non, se déplacer par eux-mêmes ou non, s'exprimer par le langage verbal ou non, aller se laver les mains tout seul ou non, facilite une prise en charge collective. Les catégorisations établies permettent l'instauration de routines de travail, l'anticipation et la mise en œuvre de la prise en charge des enfants dans un contexte collectif. Des processus d'observation et de catégorisation ponctuels et situés de la conduite d'un enfant peuvent être généralisés. Cette généralisation contribue à construire un « savoir » par rapport à un enfant en tant que personne. Construire des représentations concernant un enfant singulier, « savoir » ce qu'il sait faire ou non, ce qu'il « est », permet de prévoir, d'anticiper et d'ajuster les pratiques professionnelles avec rapidité et efficacité. « Connaître » un enfant permet d'interagir avec lui en tenant compte de sa singularité, comme l'exprime une des stagiaires observées lors d'un entretien :

S2: de connaître un peu l'enfant . eh . par quoi il a pu passer . et . et où il en est . qu'est-ce qu'on peut lui apporter [hum hum] . connaître . ouais . ses sensibilités . ses . eh . acquisitions . 'fin . [et] parce que sinon on traiterait tous les enfants pareil (M2-EF, 22.50).

L'instauration de « connaissances » partagées favorise l'efficacité des pratiques professionnelles. « Les coopérations de travail s'appuient sur un savoir antérieur sur lequel chacun fait fond ; c'est un puissant facteur d'économie et d'efficacité collective, dont seule l'absence révèle l'importance véritable (Grosjean& Lacoste, 1991, p. 35) » Cependant, ces « connaissances » antérieures « ne doivent pas être considérées comme un stock où, comme au marché, chacun s'approvisionnerait, mais qu'ils se construisent au fur et à mesure de l'action commune, des échanges et des conflits, et de la contribution quotidienne à une même organisation » (Grosjean& Lacoste, 1991, p. 187). Dans la séquence analysée, le fait de rendre manifestes les processus d'observation et de catégorisation permet aux deux professionnelles de se positionner face aux incertitudes rencontrées et de s'ajuster à la demande de SIR de façon coordonnée, ainsi que de construire des « connaissances » partagées concernant SIR et ses compétences. Un savoir collectif émerge qui facilite la coordination dans les interactions conjointes et qui constitue la base pour un travail de collaboration dans l'équipe. Etant donné que la prise en charge des enfants est assurée par de multiples professionnelles tout au long de la journée et de la semaine, la cohérence des pratiques est nécessaire pour offrir des repères stables aux enfants. Des « connaissances » partagées contribuent à un tel travail d'articulation.

3. La construction dynamique d'une « connaissance » des enfants

La séquence présentée laisse cependant entrevoir les limites de ces processus. Le fait que SIR sait s'asseoir « plus ou moins » changera dans le temps : dans une semaine ou deux, ou au plus dans un mois, SIR saura s'asseoir par elle-même. Il est possible que, dans une situation analogue, ses bruitages pourront signifier autre chose. Ce n'est qu'à travers de nouvelles observations et de nouvelles catégorisations qu'il sera possible de s'ajuster finement à SIR dans des interactions futures.

Les interactions s'inscrivent dans un flux temporel. Tout au long des journées, les rythmes des enfants se modifient. La fatigue, la faim, l'humeur varient et influencent les conduites et les compétences mobilisées par les enfants. Au cours des semaines et des mois, les enfants grandissent, changent, acquièrent de nouvelles compétences, modifient leurs intérêts ou leurs envies. Leur contexte familial ou social peut évoluer et influencer leurs conduites. De même, les professionnelles changent en fonction du contexte institutionnel ou leur situation personnelle qui peuvent se modifier. La composition de l'équipe éducative évolue, certaines professionnelles partent, d'autres arrivent. Aucune interaction n'est identique à la précédente, et le temps amène des transformations. Les

« connaissances » acquises concernant un enfant sont transitoires, temporaires, et nécessitent d'être réactualisées régulièrement.

Les processus engagés pour « connaître » les enfants oscillent entre une certaine stabilité, afin de permettre l'anticipation et la prévisibilité des interactions, et une flexibilité nécessaire pour pouvoir évoluer selon les contextes et l'évolution temporelle. Les « connaissances » acquises aiguissent le regard, orientent l'écoute et influencent les processus d'observation situés. Les observations effectuées dans le cours des interactions, à leur tour, pourront enrichir ou ébranler les catégorisations pré-existantes et, de cette manière, contribuer à les ré-ajuster et reconfigurer. Dans certaines situations, les processus d'observation et de catégorisation n'aboutissent pas à des certitudes, même temporaires, mais à la construction de nouvelles hypothèses et s'inscrivent alors dans un processus qui permet de laisser la place à l'imprévisible et à l'imprédictible. De cette manière, les processus d'observation et de catégorisation peuvent contribuer à ce que les interactions dans leur déroulement situé ne se limitent pas à des situations routinisées mais ouvrent également un espace de rencontre entre enfants et professionnelles. Dans d'autres situations, les processus en question se figent et définissent les caractéristiques d'un enfant d'une façon quasi permanente. Pour pouvoir aborder la dimension dynamique des processus étudiés, il apparaît comme nécessaire de dépasser l'analyse des interactions situées, et de les inscrire dans un empan temporel qui permet d'étudier les permanences, les modifications et les transformations à l'œuvre.

4. La transmission et l'acquisition des processus pour « connaître » les enfants

Les processus d'observation et de catégorisation sont étroitement imbriqués dans le déroulement des interactions et font ainsi partie des compétences interactionnelles qui peuvent être considérés comme « naturelles ». La séquence d'interaction présentée montre cependant la construction d'un processus qui se met en place progressivement. Les hésitations de la stagiaire, son geste d'incertitude en levant les mains et en haussant les épaules rendent visibles qu'elle ne sait pas ce que SIR lui demande. La référente professionnelle qui est engagée simultanément dans un contexte éducatif auprès des enfants et dans un contexte à visée formative auprès de la stagiaire ne donne pas de réponse aux incertitudes de la stagiaire. Au contraire, elle rend manifeste qu'elle hésite également, qu'elle ne sait pas non plus quelle est la signification des conduites de SIR et rend visible le travail d'enquête qu'il s'agit d'entreprendre pour s'ajuster à SIR. La référente professionnelle offre ainsi une opportunité pour s'exercer à observer et à donner une signification aux conduites de SIR. Les regards attentifs des deux professionnelles orientés vers l'enfant, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués et des hypothèses de compréhension élaborées, la prise en compte des conduites de l'enfant comme des indices de valider ou refuser les hypothèses proposées, tous ces éléments se conjuguent pour construire des processus d'observation et de catégorisation qui permettent de s'ajuster à l'enfant et de construire une « connaissance » la concernant. La mise en visibilité de ces processus peut faciliter leur transmission et leur acquisition, en considérant qu'« apprendre ne consiste pas à assimiler des informations et des raisonnements transmis par des acteurs expérimentés, mais revient à participer de manière adéquate aux activités propres à la situation, en exploitant les ressources disponibles dans l'environnement » (Filliettaz & al., 2008, p. 45).

Le rôle de la référente professionnelle en tant que tutrice est ici essentiel. Elle soutient la stagiaire dans ses pratiques, les oriente, rend visibles des pistes d'action possibles, valide et s'aligne sur les propositions de la stagiaire. Les pratiques mises en œuvre par la référente professionnelle montrent qu'une éducatrice expérimentée ne détient pas un savoir *sur* ce qui se passe dans une interaction ou *sur* un enfant et ses singularités, mais qu'elle s'engage dans une quête, toujours imparfaite et à reprendre, afin de comprendre au mieux ce qui se passe *dans* une interaction avec un enfant.

L'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation se fait de multiples manières, tant dans les activités menées auprès des enfants que lors des entretiens de stage. Les données empiriques analysées dans cette recherche sont issues de situations de stages professionnels dans des institutions de la petite enfance. Même si cette situation de formation n'est pas l'objet de la présente recherche mais constitue un outil méthodologique favorisant la mise en visibilité des savoirs et des compétences professionnelles, l'analyse de certains éléments de ces processus d'apprentissage permet de compléter l'étude des processus d'observation et de catégorisation déployés dans les pratiques professionnelles au quotidien.

5. Les ingrédients des processus engagés pour « connaître » les enfants

La question de recherche au cœur de la présente démarche consiste à interroger comment les éducatrices arrivent à « connaître » les enfants. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués constitue ici simultanément une entrée méthodologique et un objet d'étude. Comment les éducatrices parlent de ce qu'elles observent et de ce qu'elles en comprennent ? L'analyse des formes et des effets interactionnels de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation mobilisés permet d'affiner ces questionnements. Les observations et les catégorisations ancrées et émergentes des interactions se basent sur des « connaissances » pré-existantes, et contribuent à les stabiliser ou les modifier. Il s'agit d'abord comment les professionnelles rendent manifestes des liens entre une « connaissance » des enfants singuliers, accueillis dans une institution de la petite enfance, et les « connaissances » portant sur les enfants en général, et de quelle manière.

Le premier axe d'analyse portant sur les processus d'observation et de catégorisation ancrés dans les interactions vise à étudier de quelle façon les professionnelles font face à l'incertitude inhérente aux interactions situées. Comment les éducatrices tiennent-elles compte de l'absence ou de l'insuffisance du langage verbal des jeunes enfants ? Quels processus d'observation et de catégorisation mobilisent-elles pour prendre en considération les ressources multimodales déployées par les enfants ? Quelle est la place donnée à l'expression des émotions des enfants et des professionnelles dans les interactions situées ? Comment les liens d'interdépendance entre enfants et professionnelles se mettent-ils en œuvre ou non ? Comment s'ouvrent – ou se ferment – des espaces de négociation pour donner une signification aux conduites des enfants et pour leur attribuer des intentions ? Le deuxième axe d'analyse, portant sur la dimension collective des processus d'observation et de catégorisation, aborde comment ces processus sont mobilisés pour se coordonner dans l'équipe éducative et pour construire des « connaissances » partagées concernant les enfants et leurs conduites. Par ailleurs, l'analyse des données empiriques vise à faire ressortir de quelle manière les professionnelles favorisent ou non l'engagement des enfants dans les interactions impliquant plusieurs participants. Quant à la dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation, cet axe d'analyse aborde comment le fait de « connaître » les enfants permet de prévoir certains aspects de leurs conduites, de leurs compétences, de leurs caractéristiques. Ceci facilite l'anticipation, la préparation d'activités adaptées aux enfants et une certaine maîtrise des situations. Comment les éducatrices mobilisent-elles les processus d'observation et de catégorisation pour une telle anticipation et comment tiennent-elles compte des imprévus survenant dans le déroulement des interactions ? Comment ces processus sont-ils mobilisés pour construire des pratiques professionnelles qui inscrivent la prise en charge des jeunes enfants dans la continuité ? L'empan temporel d'une relation se construit à travers des interactions situées et l'analyse des données empiriques cherche à étudier les pratiques professionnelles mobilisées pour passer de la situation à la relation.

Concernant l'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation, il s'agit de visibiliser quelles sont les traces et les indices d'un processus d'acquisition en cours. Quels sont les tâtonnements et les hésitations des stagiaires en ce qui concerne les processus d'observation et de catégorisation effectués ? Quelles ressources les référentes professionnelles mettent-elles à disposition des stagiaires afin de transmettre la construction de ces processus ? L'observation fait partie des notions centrales dans le cadre des formations des éducatrices/éducateurs ES. Qu'est-ce que les éducatrices en fin de formation disent des processus d'observation ? Quels éléments évoquent-elles et comment tiennent-elles compte de la complexité des enjeux ? Il ressort de ces questions multiples que cette démarche de recherche vise surtout à mieux comprendre *comment* les éducatrices parviennent à « connaître » les enfants. Le fait de « connaître » les enfants constitue le cœur du métier et un prérequis quasi évident. En s'intéressant de près aux pratiques réelles et à comment les éducatrices les déploient, il s'agit de chercher à mieux déceler l'essence d'un travail, insuffisamment connu et difficilement appréhendable. Vu la complexité des enjeux, une meilleure compréhension du travail au quotidien des éducatrices semble nécessaire pour pouvoir mieux affiner les dispositifs de formation initiale et continue. De plus, une meilleure connaissance des pratiques réelles des éducatrices et de leurs interactions avec les enfants accueillis est essentielle pour soutenir l'évolution du champ de l'accueil extrafamilial de façon adéquate.

CHAPITRE II

Etat de la recherche

1. Le champ de l'éducation de la petite enfance et les éléments qui contribuent à construire la « connaissance » des enfants

Pour situer l'objet de recherche dans le contexte du champ professionnel, il s'agit d'éclairer l'arrière-fond pré-existant des « connaissances », des savoirs, des normes sociales, des prescriptions, des finalités éducatives, des règles du collectif du travail et des attentes institutionnelles pour les métiers de l'éducation de la petite enfance. Quels éléments contribuent à construire une « connaissance » des enfants en général ? La présente démarche de recherche s'intéresse aux processus d'observation et de catégorisation ancrés et émergeant des interactions situées et se base fondamentalement sur l'analyse des données empiriques. Les pratiques professionnelles ne sont pas analysées en les évaluant par rapport aux savoirs existants, mais afin de chercher à mieux comprendre le déroulement effectif des interactions quotidiennes entre éducatrices et enfants. L'éventail des savoirs pré-existants n'entre dans l'analyse que lorsque certains de ces éléments sont rendus manifestes dans les contextes situés. Dans les interactions situées, il n'est pas possible de tout inventer à neuf dans chaque contexte et les savoirs pré-existants portant sur les enfants en général constituent une base et peuvent être mobilisés pour « connaître » un enfant singulier. Afin de faire ressortir les liens effectués par les éducatrices entre une « connaissance » des enfants singuliers, accueillis dans une institution de la petite enfance, et les « connaissances » portant sur les enfants en général, il s'agit d'esquisser le panorama des savoirs pré-existants et des « connaissances » générales. Pour ce faire, ce chapitre aborde en premier la notion d'enfance dans sa dimension socio-historique selon quatre perspectives et en exemplifiant les évolutions historiques à travers la notion du jeu de l'enfant. Deuxièmement, certains éléments des travaux scientifiques en psychologie du développement et en sociologie de l'enfance permettent d'aborder les savoirs scientifiques existants et faisant partie du contenu de formation des éducatrices. Troisièmement, l'étude du champ professionnel de l'accueil extrafamilial se consacre au contexte professionnel et à ses effets pour les enfants, aux pratiques réelles ainsi qu'aux savoirs scientifiques mobilisés dans les textes portant sur l'éducation de la petite enfance. Finalement, la multiplicité des savoirs pré-existants est mise en lien avec les processus, irrémédiablement situés, qui permettent aux éducatrices de construire une « connaissance » portant sur un enfant dans sa singularité.

1.1. *La notion d'enfance dans sa dimension socio-historique*

1.1.1. *La notion d'enfance comme construction sociale*

Les processus d'observation et de catégorisation, spécifiques à un champ professionnel, sont en lien avec des catégorisations plus générales, partagées dans un contexte socio-historique donné.

« Les pratiques professionnelles héritent de leur histoire, de problèmes et de solutions définis dans d'autres contextes, d'autres périodes. Cet héritage ne détermine pas ces pratiques, celles-ci ont un 'droit d'inventaire' et le contexte local dans lequel elles se déroulent nécessite cette redéfinition de l'héritage » (Stroumza & al., 2014, p. 15).

Les points de vue concernant l'enfance et les gestes, les façons de faire, les manières adéquates de s'occuper d'un enfant se différencient d'une culture à une autre. Ainsi, les contextes dans lesquels les enfants vivent sont d'une grande diversité. Ceci fait ressortir qu'il n'y a pas UNE vérité en ce qui concerne l'éducation, les manières de penser l'enfance et les enfants : ce qui est considéré comme juste pour eux dépend des valeurs et des croyances des adultes qui les entourent. Les catégorisations existantes portant sur l'enfance sont en lien avec les façons d'appréhender l'être humain en tant que tel, et avec la vision du monde dans son ensemble. Ces catégorisations s'insèrent dans une société vue dans son ensemble et forment des ensembles de catégorisations concernant l'enfant et l'enfance:

« D'une manière générale, l'objet 'enfance' se constitue à partir de déterminants qui sont extérieurs aux enfants eux-mêmes, il se construit à partir d'éléments qui appartiennent au monde des adultes, éléments culturels, normatifs (éthiques et juridiques), politiques, métaphysiques même, à l'élaboration desquels, évidemment, les enfants n'ont aucune part. L'objet 'enfance' est condamné à être le 'reflet' du monde des adultes, de leurs convictions, de leurs croyances, et des institutions dans lesquelles celles-ci s'incarnent. (...) Autrement dit, l'enfant est condamné à être le reflet de nous-mêmes : l'enfance est notre miroir, et elle l'a toujours été » (Hunyadi, 2008, p. 41).

Dans nos sociétés occidentales, le monde des adultes et notamment les statuts sociaux et économiques ont connu des évolutions importantes. Ces changements ont amené des différentes façons de voir l'être humain et ses rôles. Partant de là, des différentes manières d'envisager l'enfance se forment. Dans une lecture historique, trois façons d'appréhender l'enfance ont marqué l'éducation en occident:

« Durant tout le XIX^e siècle, le discours sur l'enfant, y compris l'enfant déshérité et criminel, est dominé par trois images : celle de la *tabula rasa*, emprunté à *Some Thoughts Concerning Education* (1693) de John Locke, celle de l'innocence et du développement de l'enfant d'après la voie naturelle, idée présente dans *l'Emile* (1762) de Jean-Jacques Rousseau, enfin celle du péché originel, qui est dominante dans les milieux protestants aux Pays Bas, en Angleterre, en Allemagne et en Suisse » (Dekker, 2003, p. 2).

A ces trois représentations de l'enfance qui ont traversé les siècles, il semble aujourd'hui nécessaire d'y ajouter un point de vue plus récent : celle de l'enfant en tant que personne ou comme sujet de droits. L'avènement de la psychanalyse et le développement de la psychologie ont donné la base à un intérêt marqué pour l'enfance qui s'exprime dans la formulation *le bébé est une personne*. Les démocraties modernes ont créé le statut de citoyen et ont abouti à la création des droits de l'homme. En élargissant ces droits aux enfants, la Déclaration des droits de l'enfant en 1989 a institué l'enfant comme sujet de droits. Ces différentes conceptions de l'enfance, qui ont parfois donné lieu à de véritables théories, se basent sur des croyances qui sont diamétralement opposées. L'enfant innocent ou marqué par le sceau du péché originel, l'enfant vu comme objet ou en tant que personne, les contrastes sont marquées. Comment est-il possible de voir un enfant si différemment ?

« Ne pouvant parler de soi, l'enfant est la proie éternelle de ceux qui parlent à sa place : dans sa mystérieuse limpidité, il légitime les utopies les plus radicales comme les plus conservatrices, il représente la pureté comme le mal, la subversion comme la docilité. Il est ce *secret plein de lumière* à qui nous dressons des autels et des bûchers, que nous habillons en ange ou en démon. Et notre société oscille en ce qui le concerne entre le laxisme et l'autoritarisme, le laisser-faire et la maison de correction, le jouet et le fouet. Elle l'idéalise dans l'exacte mesure où elle le diabolise et vice versa » (Bruckner, 1995, cité par Renevey, 2001, p. 11).

Dans les interactions avec de jeunes enfants, l'absence de certitudes inhérentes à toute interaction est renforcée lorsque le langage verbal est absent ou insuffisant et lorsque les compétences interactionnelles sont encore en voie d'acquisition. Le manque d'expériences et de savoirs antérieurs ne permettent pas toujours aux enfants de s'ajuster aux interactions en s'alignant aux attentes normatives liées à un contexte donné. De cette façon, la compréhension des conduites d'un enfant ou de ses intentions peut être rendue difficile, ce qui amène à ce que, parfois, l'enfant soit une énigme, un mystère :

« L'altérité d'abord. Elle interroge notre temps. Altérité de l'ailleurs – celle de pays, de peuples dont la découverte renouvelle notre savoir sur l'homme et questionne l'image que nous avons de nous. Altérité du dedans : celle de groupes, de gens que dessinent, sans laisser de nous surprendre par leur façon sournoise ou violente, les lignes du partage social. C'est le rapport à l'altérité du dedans qui nous retient ici. Rapport de groupe à groupe, de corps à corps » (Jodelet, 1989b, p. 33).

Afin d'éclairer les différentes façons d'appréhender l'enfance, quatre perspectives sont abordées ci-après. Les deux premières perspectives se trouvent dans une tension entre les notions du « bien » et du « mal », en considérant l'enfance par le terme d'« innocence » ou de celui, d'inspiration biblique, de « mal incarné ». Les deux perspectives suivantes situent l'enfant dans une tension entre objet de soins et sujet de droit.

1.1.2. L'enfance entre les notions du bien et du mal

Dans de nombreux textes, anciens ou plus récents, l'image de l'enfant se dessine à partir des notions du « bien » et du « mal ». En premier, il s'agit d'aborder le lien entre l'enfant et le « bien », souvent désigné par les termes d'« innocence » de l'enfance. Ce lien établi entre enfance et innocence est ancien et a traversé les temps. Dans certains textes de la Bible, par exemple, l'innocence des petits enfants est thématisée. A travers les époques, les peintres ont utilisé les figures d'enfant pour signifier le jeune Jésus ou des anges. L'enfant est alors un symbole d'une dimension de spiritualité. Qu'est-ce l'innocence ? C'est la pureté de quelqu'un qui ignore le mal, ou la candeur de celui qui ignore les réalités de la vie. Cette innocence est présente à la naissance. Rousseau, dans ses réflexions concernant l'éducation dans *l'Emile*, s'inscrit dans une telle perspective en considérant que « tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme »

(Rousseau, 1762, p. 9). Les façons de voir l'enfant comme étant bon de naissance, de nature, peuvent être teintées de nostalgie :

« Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct. Qui de vous n'a pas regretté quelquefois cet âge où le rire est toujours sur les lèvres et où l'âme est toujours en paix ? » (Rousseau, 1762, p. 70).

Dans une telle perspective, l'enfant, dans son innocence, est porteur de tous les possibles de l'humanité. L'enfant « possède encore ce que l'adulte risque de perdre » (Brougère, 1995, p. 95), se trouve plus près d'une « vérité », « archaïque » et « originelle » et il s'agit de « préserver l'âme de l'enfant » (*op.cit.*, p. 94). Face à nos problèmes d'adulte, l'image d'une innocence initiale permet de rêver une période de la vie épargnée par les contraintes : « Vivre est le métier que je lui veux apprendre » (Rousseau, 1762, p. 16). Laisser les enfants vivre, simplement, sans les préparer déjà à une position, un métier, un rang dans la société. L'idée de l'innocence de l'enfant peut empêcher de penser la réalité que vivent les enfants et contient le risque de créer des attentes face aux enfants, impossible à combler :

« L'idéalisation elle-même peut avoir valeur de charge agressive indirecte à l'égard d'enfants ou d'adolescentes – par essence incapables de combler toutes les espérances des adultes, et alors implicitement voués à les décevoir » (Golse, 2009, p. 8).

L'action de l'adulte est restreinte par l'image d'une innocence innée. Si l'enfant est bon en soi, l'action de l'adulte ne peut que le pervertir. Il faut le laisser le plus possible à son innocence initiale et le laisser libre de se développer selon sa nature : « De quel droit, si la liberté est vraiment le fond de la nature humaine, puis je entreprendre d'agir sur autrui ? » (Soëtard, 2001, p. 17). Dans cette position, l'éducation n'implique pas d'action directe auprès des enfants. S'occuper de jeunes enfants reviendrait alors à les protéger des contraintes du monde adulte et de leur laisser le temps de se développer. « Ou bien l'homme est né libre : qu'on le laisse alors à sa liberté ! Ou bien il doit être éduqués, alors fi de la liberté ! Le 'sois autonome' reste, à la base, une injonction complètement paradoxale » (Soëtard, 2001, p. 24). Les éducatrices se voient confrontées à un dilemme : Comment faire le moins possible pour ne pas entraver le développement de l'enfant à partir de sa nature d'innocence, tout en prenant soin d'un être fondamentalement dépendant ? L'idée de l'innocence des enfants pose fondamentalement la question du rôle des adultes, et notamment des professionnelles de l'enfance. Les catégorisations et les approches qui se basent sur la notion d'« innocence » de l'enfant ne tiennent que peu compte des apports essentiels d'autrui dans la prise en charge des jeunes enfants.

Dans le contraste entre le bien et le mal, les termes de l'innocence de l'enfance se voient confrontés à ceux du « mal incarné ». Dans le langage d'aujourd'hui, l'innocence de l'enfant peut encore être évoquée. Le terme de *mal incarné* n'est par contre plus utilisé du tout. Il a une connotation religieuse et dépassée. Tant l'innocence que le mal incarné s'enracinent dans une lecture de la Bible, mais aussi dans des réflexions philosophiques concernant l'humanité. C'est au Moyen Age que l'idée du péché originel se répand dans l'Eglise chrétienne :

« Saint Augustin, pris d'horreur devant les péchés de sa prime jeunesse, se prend à considérer l'enfant comme un bloc de mal gisant dans des langes ; il n'est plus alors une cire vierge mais le miroir où se lit le reflet de la corruption d'un homme que le péché originel a naturellement et foncièrement tourné vers le mal. L'éducation devient ainsi une lutte contre un état négatif et perversi » (Renevey, 2001, p. 9).

L'enfant incarne le mal. Dans cette vision, l'enfance est également liée à l'état de nature. Cependant, il ne s'agit pas d'une nature encore paradisiaque et préservée de l'action destructrice des hommes. Ici, il s'agit d'une nature sauvage et animale de l'être humain, ce qui renvoie aux notions de péché et d'emprise diabolique. Cette façon de voir, parfois explicite et profondément religieuse comme chez Saint Augustin, parfois implicite et sous-jacente, sans référence religieuse, a perduré. Ainsi, cette catégorisation de l'enfant a influencé fortement les théories éducatives jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle : « Siècle de l'industrialisation et l'instruction obligatoire, le XIXe est aussi celui de la lutte, par l'éducation, contre la 'maladie morale', au nom de la religion, et contre la barbarie, au nom de la civilisation » (Ruchat, 1998, p. 11). L'éducation devient ainsi une lutte, la lutte contre le mal, mais aussi la lutte contre l'enfant et tout ce qui serait chez lui indiscipliné et sauvage. Les finalités de l'éducation consistant à extirper le mal et à dompter l'enfant sont énoncées explicitement, tant dans les discours que dans les théories pédagogiques et prônent notamment la punition corporelle : « (...) c'est avant tout le pouvoir de la chair qui doit être brisé » (*Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen*, 1887, cité par Rutschky, 1977, cité par Miller, 1983, p. 46). Etant donné que le mal serait présent dès la naissance, l'éducation s'intéresse clairement à petite enfance :

« Ces premières années présentent en outre également l'avantage que l'on peut utiliser la force et la contrainte. Avec le temps, les enfants oublient tout ce qu'ils ont vécu dans la toute petite enfance. Si l'on parvient alors à leur ôter la volonté, par la suite ils ne se souviendront jamais d'en avoir eu une, et l'intensité des moyens que l'on aura dû mettre en œuvre ne pourra donc pas avoir de conséquences néfastes » (Sulzer, 1748, cité par Rutschky, 1977, cité par Miller, 1983, p. 26).

Punitions corporelles et contraintes ont longtemps fait partie d'une part importante des pratiques éducatives. Cependant, les théories éducatives se sont progressivement clivées : d'un côté, les enfants sages, obéissants, mignons et, de l'autre côté, les enfants vicieux, désobéissants, mauvais. « Le mal serait alors le résultat d'une faute. L'enfant vicieux en est l'incarnation. Prédisposé au mal, il est forcément coupable avant tout acte illégitime. Coupable de ses tendances, de ses passions, des influences qu'il exercerait » (Ruchat, 1998, p. 206). Le mal n'est plus inhérent à tous les enfants mais il émerge chez certains, et notamment si sa famille, ses parents, négligent son éducation. La faute n'incombe plus que partiellement à l'enfant, mais plutôt à ses parents et à son environnement défaillant. Le mal, le vice réside encore dans certains enfants, mais plus en tous. L'éducation et l'idée de contrôle qu'elle englobe dans cette vision doit remettre l'enfant sur le bon chemin, éviter les mauvaises influences et surtout empêcher qu'un enfant « vicieux » puisse contaminer les autres. Pour les milieux philanthropiques du 19^{ème} siècle, le vice n'était plus lié à la nature de l'enfant mais pour une grande partie à son environnement, et partant de là devenait une question de classes sociales. Les classes populaires devaient être éduquées, contrôlées pour mieux éduquer leurs enfants. Pour les bienfaiteurs philanthropiques, une entreprise de d'éducation des enfants des classes populaires permet de canaliser tant l'aspect énigmatique de l'enfant et l'inconnu des classes sociales différentes. « L'étranger, comme l'étrange, n'est-il pas plus volontiers objet d'explication en terme de mal, alors que le proche, ce qui est familier, apprivoisé, rassure ? Ce qui est compris, maîtrisé, dompté, deviendrait alors un peu moins mauvais » (Ruchat, 1998, p. 206).

Aujourd'hui, la religion a perdu de sa force et les termes de *mal incarné* ou de *péché originel* ne font plus partie du vocabulaire usuel. Il serait difficile d'évoquer que les enfants sont mauvais de naissance. Cependant, l'idée persiste que certains enfants sont d'une certaine façon prédisposés à devenir délinquants, dangereux, asociaux. Le rapport de l'Inserm en France (2005) cherche ainsi à définir quels sont les comportements des enfants de moins de trois ans susceptibles de donner lieu à des actes délinquants ultérieurement et de proposer des mesures éducatives et sociales pour les éviter. Ce rapport ne reste-t-il pas basé sur une représentation que, si les comportements de certains enfants permettent de déterminer le risque des actes délinquants futurs, le mal est déjà en eux ? L'appréhension de la notion d'enfance par les termes d'« innocence » ou de « mal incarné » fait ressortir clairement les aspects philosophiques et éthiques d'un travail auprès de jeunes enfants. Dans cette opposition entre les notions du bien et du mal, l'éducation se trouve fondamentalement prise dans une tension entre « laisser faire » et « maîtriser ». Quelles traces ces questionnements laissent-ils dans le déroulement des interactions situées ?

1.1.3. Les enfants en tant qu'objets de soin ou sujets de droit

D'autres façons d'appréhender l'enfance ne s'inscrivent pas dans une tension entre le bien et le mal, mais dans une opposition entre objet de soin ou sujet de droit. La question est ici plutôt de l'humanité du petit enfant : a-t-il déjà une identité propre ou va-t-il seulement l'acquérir à l'avenir ? Avant d'aborder la compréhension moderne de l'enfant en tant que sujet, il s'agit de s'intéresser aux représentations de l'enfant comme objet de soin. Pendant longtemps, l'enfant était considéré comme la propriété des adultes, à modeler selon leur bon vouloir :

« Le bébé grec ou romain ne naît ni bon ni mauvais ; il est une cire vierge que la société aura, par le biais de l'éducation, la tâche de conformer selon les idéaux en vigueur » (Renevey, 2001, p. 9).

Cire vierge ou *tabula rasa*, simple tube digestif, le jeune enfant est pensé comme un objet, objet de soin, objet à former. Les enfants s'insèrent dans la société selon la position de leurs parents, ils reprennent le même métier, les mêmes occupations. L'enfance est juste un passage inévitable avant de pouvoir contribuer au bien de la société. La mortalité importante des jeunes enfants a longtemps favorisé de telles représentations. « La mortalité fréquente créant une indifférence face à l'inéluctable disparition au gré du hasard de ces êtres fragiles auxquels on ne voulait ni s'identifier, ni s'attacher » (Ajuriaguerra, 1979, p. 105). L'enfant doit correspondre aux attentes de la société et de sa famille. Sa valeur se mesure dans son utilité future pour la société et la place qu'il peut y occuper. Des enfants à

la santé fragile, ou nés dans une famille déjà trop nombreuse, en dehors d'une situation matrimoniale stable, par exemple, ne correspondait pas à cet objectif d'utilité. Si un enfant ne correspond pas aux attentes des adultes, sa vie n'a pas de valeur en tant que telle. « La tradition de l'infanticide était si bien établie qu'elle a pu se maintenir ouvertement pendant plusieurs siècles après la *conversion au christianisme* (jusqu'à la fin du XVIIe) » (Ajuriaguerra, 1979, p. 105). Les enfants sont véritablement pris en considération aux termes de leurs premières années de vie quand leur survie semble plus assurée et moins aléatoire. Les jeunes enfants ont une part d'insignifiance dans la vie sociale, ce qui influence le rôle pris par l'éducation :

« Au Moyen Age, au début des temps modernes, longtemps encore dans les classes populaires, les enfants étaient confondus avec les adultes, dès qu'on les estimait capables de se passer de l'aide des mères ou des nourrices, peu d'années après un tardif sevrage, à partir de sept ans environ. Cette civilisation médiévale (...) n'avait pas l'idée de l'éducation » (Ariès, 1973, p. 311).

La tâche des jeunes enfants est de survivre, celle des enfants plus âgés est de se montrer utiles à leur famille et à la société. Les enfants apprennent les gestes pour survivre, les activités utiles, leur éducation se fait par les contraintes de leur environnement et non par une intervention volontaire de la part des adultes.

Aujourd'hui, les façons de voir l'enfant en tant qu'objet, en tant que *tabula rasa* ou juste comme un corps à nourrir ne sont plus d'actualité. Dans sa prise en charge, un enfant peut cependant toujours être considéré en tant qu'objet de soin ou d'éducation. L'utilité de l'enfant pour le monde des adultes reste un élément qui subsiste. Ainsi, de nombreuses politiques d'investissement dans le champ de l'accueil extrafamilial se justifient par le fait que « l'enfant, situé dans le processus le conduisant à devenir adulte, représente un capital humain potentiel attendant sa réalisation grâce à investissement » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 95). Dans les pratiques au quotidien, les traces des représentations de l'enfant comme objet de soin sont nombreuses. Parler avec un autre adulte en présence de l'enfant, au-dessus de sa tête, de lui, de son comportement ou de ses parents n'est possible que si les adultes restent pris dans leurs représentations que l'enfant ne comprend pas vraiment. Considérer les enfants comme objets de soins et de sollicitude amène à voir leur vulnérabilité. Les enfants ont besoin de la protection des adultes pour survivre et grandir. Ces catégorisations des enfants comme objets de soins, de sollicitude et de protection les inscrivent dans une relation asymétrique et dans un lien de dépendance.

Tandis que la perspective de voir les enfants comme objets de soin est ancienne, celle de considérer l'enfant en tant que personne est beaucoup plus récente. La Déclaration des droits de l'enfant en 1989 est une étape d'un long processus de changement des représentations concernant l'enfant. L'enfant d'aujourd'hui se définit comme un acteur de notre société. C'est un partenaire dans des relations familiales plus démocratiques. L'enfant n'est pas un adulte en miniature, ni la propriété de sa famille, c'est un être humain dans toute sa dignité.

« Des préoccupations de justice sociale et de droits des individus ont, de plus, conduit à considérer les enfants et les parents comme des sujets indépendants, ayant un statut juridique distinct. Ainsi l'étape a été préparée, au niveau conceptuel, pour sortir les enfants de leur dépendance à l'égard de l'autorité familiale et de les penser non seulement comme des individus, mais plus généralement comme un groupe social. » (Mayall, 1996, p. 56, cité in : Dahlberg & al., 1999/2002, p. 101)

La démocratie a amené progressivement des droits égaux pour tous les hommes, ensuite pour les hommes et les femmes. Dans ce processus historique, il est intéressant de noter que, même en ce qui concerne les adultes, « la personne, dit Mauss, n'est *devenue* une catégorie, 'une forme fondamentale de la pensée et de l'action' que dans les temps modernes » (Mauss, 1950, p. 369, cité in : Collins, 1994, p. 65). Dans un élargissement, la Déclaration des droits de l'enfant a amené une certaine égalité de droit dans les relations familiales traditionnellement très asymétriques entre adultes et enfants :

« A l'autorité patriarcale, verticale, hiérarchique et possiblement arbitraire, s'est donc substituée l'autorité horizontale, anonyme et égalitaire du droit, une autorité (...) que chacun peut revendiquer pour lui-même. Y compris les enfants » (Hunyadi, 2008, p. 45).

L'enfant d'aujourd'hui a des droits. Le droit d'être protégé, de recevoir les soins nécessaires, mais aussi le droit d'être entendu, de pouvoir prendre des décisions qui le concernent. La soumission et l'obéissance ne suffisent plus, lorsqu'il s'agit de devenir un adulte, citoyen responsable. « Ce que nous voudrions pour nos enfants, c'est qu'ils se conduisent non par peur mais par raison, non par

soumission mais par une volonté éclairée, pour devenir tous des hommes libres et responsables » (Benattar, 2009, p. 29). L'enfant est acteur de son développement. Il s'agit de lui témoigner du respect, d'être à son écoute, de tenir compte de ce qu'il est. Ces façons de voir traversent de nombreux écrits théoriques et se retrouvent dans les projets pédagogiques des institutions de la petite enfance. « Le système éducatif peut donc être défini comme le lieu où l'on enseigne et où l'on pratique l'art de la rencontre » (Jacquard, 2006, p. 163). Pour l'adulte, afin de rencontrer l'enfant, là où il est, pour tenir compte de l'enfant, il s'agit alors d'observer attentivement ses comportements, d'écouter ses mots, pour chercher à le comprendre :

« Cette capacité d'observation demande d'oublier ses théories et de pouvoir se laisser surprendre par la spécificité de chaque enfant avec ses parents et son histoire particulier. Elle ne dégage pas le sens mais un sens potentiel » (Belleville, Moro & Plard, 2010, p. 19).

L'adulte ne sait plus. Il n'y a pas une vérité, mais des hypothèses possibles. « S'agissant de jeunes enfants, l'interprétation de leur langage nécessite, nous semble-t-il, de prendre des précautions particulières pour ne pas tomber 'dans le panneau' d'une compréhension de sens commun » (Mozère, 2007, p. 167). Ainsi, en même temps que l'enfant est considéré comme une personne, sa différence avec les adultes est soulignée. L'enfant ne s'exprime pas comme un adulte, ne pense pas comme un adulte. Par l'observation et l'écoute, l'adulte doit alors interpréter les comportements et les paroles de l'enfant pour leur donner leur sens, selon le point de vue de l'enfant, ce qui demande une décentration. L'adulte ne doit pas seulement définir ses tâches à lui, mais interpréter les mots et les comportements de l'enfant très jeune et ensuite, progressivement, permettre à l'enfant de construire son point de vue par lui-même et de l'exprimer. La différence de l'enfant demande des processus d'adaptation de la part des adultes afin de favoriser la participation des enfants à la vie en société :

« Respecter les compétences progressives de l'enfant ne consiste pas à mesurer le progrès de son développement, comme on mesure la hauteur d'un arbre en pleine croissance pour décider quand l'abattre. La question la plus utile est : 'comment les compétences de l'enfant se développent-elles par des modes adéquats de participation ?' Cette manière de poser la question centre l'attention sur les principes de la participation guidée et les communautés d'apprenants » (Vygotski, cité par Woodhead, 2007, p. 156).

La dignité humaine ne dépend pas des capacités et des compétences, mais de la valeur accordée à chacun. Sur un plan philosophique et éthique, l'enfant est un sujet de droit, une personne, avec la même valeur qu'un adulte. Eduquer un enfant consiste alors à construire avec lui, de reconstruire toujours à nouveau, le sens de la vie en société et les valeurs fondamentales qui la traversent. L'objectif de la liberté en éducation ne se limite pas à permettre à un enfant d'être lui-même, ce qui reviendrait à « (...) un enfermement de la liberté dans la subjectivation » (Soëtard, 2001, p. 28), mais de soutenir un enfant pour qu'il puisse s'inscrire dans le sens et les valeurs d'une société. A travers la représentation d'un enfant en tant que sujet de droit ou de personne, l'éducation a fondamentalement changé. Pour l'adulte, la tâche consiste d'une part à être celui qui sait, ou qui est supposé savoir, de mener l'enfant vers la connaissance du monde et d'autrui et d'autre part, d'être prêt à ne pas savoir, à être surpris, à prendre le risque d'être ébranlé. Pour réaliser d'une telle perspective éducative, il ne suffit pas de décréter l'importance de considérer l'enfant en tant que personne. Il est nécessaire d'aborder la difficulté d'une telle approche dans les pratiques.

« La Convention doit donc résoudre l'équation difficile de passer de la conception ancienne et traditionnelle de l'enfant perçu comme un objet de protection, de prestations et de bienveillance à la posture nouvelle et je redis révolutionnaire de l'enfant qui détient des droits en propre, droits qui sont attachés à sa personne » (Zermatten, 2008, p. 113).

La prise en charge des jeunes enfants, les façons de leur parler et de les écouter ont certes évolué, mais il reste que fondamentalement tout le système éducatif est pensé en fonction d'un enfant à éduquer, à former par rapport aux attentes des adultes. Dans la réalité des pratiques éducatives, toute asymétrie entre adultes et enfants n'a pas disparue par l'effet d'une autre façon de voir l'enfant. Des nouvelles règles juridiques portant sur les droits des enfants peuvent influencer les pratiques éducatives, mais ne les déterminent pas. Comment, dans leurs pratiques quotidiennes, les éducatrices se positionnent-elles entre la prise en charge des enfants en tant qu'objets de soin ou de leur accompagnement en tant que sujets de droit ? Quelles traces subsistent de cette tension dans les processus d'observation et de catégorisation effectués ?

Les quatre perspectives évoquées qui inscrivent la notion d'enfance dans des tensions entre le bien et le mal, d'une part, entre objet de soin ou sujet de droit, d'autre part, peuvent se résumer schématiquement comme suit :

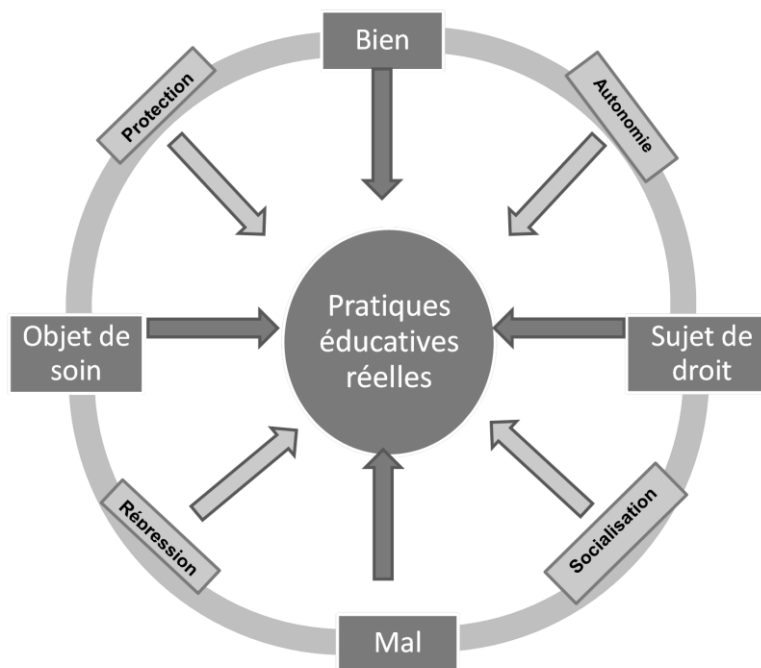


Schéma 1

Les différents points de vue, considérant l'enfant entre le bien et le mal, en tant qu'objet de soin ou sujet de droit, se croisent et s'imbriquent. A partir de l'imbrication de ces points de vue, différentes finalités éducatives se dégagent qui, selon les perspectives prises en compte, visent la protection, l'autonomie, la socialisation ou la répression. Ainsi, lorsqu'un enfant est considéré à partir de son innocence initiale et comme un objet de soin, les finalités éducatives visent sa protection. Il est ici intéressant de constater qu'avec l'avènement d'une prise en compte de l'enfant en tant que sujet, le terme d'« innocence » ne se retrouve plus que rarement dans les écrits et les théories pédagogiques et que cette notion a fait la place au terme d'« autonomie ». Selon des travaux récents dans le champ professionnel, l'autonomie de l'enfant qui lui permet la participation dans sa vie quotidienne « existe par nature » (Guinchard Hayward & al., 2014, pp. 208-209). C'est l'intervention de l'adulte qui risque de limiter cette autonomie « naturelle ». Pour qu'un enfant puisse être autonome, l'adulte se limite à aménager l'environnement de l'enfant qui « doit lui servir, dans les trois premières années de sa vie, à une chose et à une seule : sa propre construction » (Caffari & al., 2014, p. 65). Dans cette compréhension, la notion d'autonomie partage certains aspects des représentations de l'enfance liées à l'idée d'innocence de l'enfant. De « nature », l'enfant est doté de toutes les compétences nécessaires pour se développer de façon autonome. Quant aux termes de *mal incarné* ou de *péché originel*, ils ne sont plus utilisés et ne font plus partie des concepts théoriques. La répression de « l'enfant vicieux » (Ruchat, 1998, p. 206) considéré comme objet à discipliner n'est plus abordée dans les discours portant sur l'éducation. L'avènement de l'enfant en tant que sujet de droit est en lien avec des finalités éducatives visant la socialisation de l'enfant et l'appropriation des règles et normes inhérentes à la vie dans un groupe social donné. Face aux conduites agressives, aux refus et aux résistances des enfants, les pratiques éducatives ne se fondent plus sur la contrainte extérieure, mais visent l'incorporation des attentes normatives par les enfants eux-mêmes. Malgré des termes devenus inusités, les conduites agressives subsistent et interrogent inévitablement les perspectives concernant l'enfance et les enfants en général et, partant de là, les approches éducatives et les pratiques réelles.

La dimension socio-historique des différentes perspectives concernant la notion d'enfance, et des finalités éducatives qui y sont imbriquées, permet de faire ressortir les catégorisations portant sur les enfants en général. Les concepts et les discours varient dans le temps, subsistent parfois de façon fragmentaire, peuvent être repris ou modifiés. Ils peuvent apporter une cohérence des finalités éducatives ou contenir des contradictions et des paradoxes. De quelle manière ces catégorisations portant sur l'enfance en général influencent-elles les pratiques éducatives réelles ?

1.4. L'avènement du jeu comme activité autonome de l'enfant

La notion du jeu de l'enfant permet de suivre l'évolution historique de la notion d'enfance en lien avec l'évolution des pratiques et le rôle du jeu dans les institutions de la petite enfance actuelles. En s'intéressant au jeu à travers divers contextes culturels (chez les romains, les grecs, les aztèques), d'une part, et sur son évolution socio-historique dans le contexte de l'école maternelle en France, d'autre part, les travaux menés amènent à considérer le jeu comme « fait social » (Brougère, 1995, p. 15), ce qui souligne le lien entre le jeu et les représentations concernant l'enfance. Ainsi, l'écart grandissant entre monde des adultes et monde des enfants se reflète dans les usages du jeu. Dans l'Antiquité, tant les adultes que les enfants s'engageaient dans des activités ludiques, avant que la notion de jeu soit liée progressivement de plus en plus liée à l'enfance. « C'est l'adulte qui par métaphore a baptisé jeu tous les comportements de découverte de l'enfant » (*op. cit.*, p. 247). Suite aux écrits de Rousseau, une certaine idéalisation de l'enfant amène à une importance accrue du jeu pour l'éducation des jeunes enfants :

« Vous êtes alarmé de le voir consumer ses premières années à ne rien faire ! Comment ! n'est-ce rien que d'être heureux ? n'est-ce rien que de sauter, jouer, courir toute la journée ? De sa vie il ne sera si occupé. » (Rousseau, 1762, p. 113).

Dans une telle perspective, « le jeu parce que spontané, naturel, devient porteur de valeurs éminemment positives » (Brougère, 1995, p. 36). La création des premiers jardins d'enfants par Froebel s'inscrit dans cette évolution. Froebel stipule l'importance du fait que l'enfant puisse « se développer librement » (*op.cit.*, p. 86). Pour ce faire, il conçoit un matériel de jeu qui favorise la construction de l'autonomie de l'enfant. Dans une telle perspective, le rôle du jeu est alors primordial : « L'éducateur doit savoir s'effacer pour n'être « qu'un intermédiaire entre l'enfant et lui-même à l'aide du matériel. » (Soëtard 1990, cité par Brougère, 1995, p. 90). L'autonomie de l'enfant impliquerait alors une distanciation de l'adulte. « Le jouet (...) permet à l'adulte de se mettre à distance de l'enfant » (Brougère, 1995, p. 149). Cependant, il reste à considérer que « si l'éducation était une affaire de la nature, il n'y aurait assurément pas besoin de mettre en place ces dispositifs complexes qui constituent la pédagogie ! » (Soëtard, 2001, p. 39)

Le jeu se transforme avec l'instauration de l'école et y trouve son entrée, pour les enfants les plus jeunes, sous la forme de « jeux éducatifs ». Le jeu éducatif constitue « un outil pour l'éducation de l'enfant » (Brougère, 1995, p. 61) et une « ruse » pour mieux faire apprendre les enfants (*op. cit.*, p. 144), sans octroyer une « valeur éducative intrinsèque » au jeu (*op. cit.*, p. 144). Une telle idée du jeu éducatif se base sur des représentations de l'enfance qui considèrent l'enfant comme « être de faiblesse, impressionnable, qu'il faut manipuler pour conduire vers le bien et la raison » (*op.cit.*, p. 76). Si l'enfant est considéré comme « malléable », « la puissance de l'éducation s'érige sur l'impuissance de l'enfant » (*op. cit.*, p. 76). Cet intérêt pour le jeu de la part des institutions amène à une « forme d'institutionnalisation du jeu » (*op. cit.*, p. 229) et à « une véritable acculturation de l'enfance, surtout de l'enfance populaire » (*op. cit.*, p. 148), ce que certains auteurs qualifient d'une « domestication de l'enfance à travers le jeu, une transformation de l'activité ludique pour l'adapter aux exigences scolaires » (Brian Sutton-Smith, 1981, In: *op. cit.*, p. 243). Ceci va de pair avec l'interdiction du travail infantin dans les sociétés occidentales. Cette évolution s'exprime à travers la formule de Pauline Kergomard (responsable de l'école maternelle) en 1889 : « le jeu c'est le travail de l'enfant » (*op. cit.*, p. 148). La valorisation du jeu des enfants, l'interdiction de leur travail sont des indices pour une plus grande séparation entre adultes et enfants en tant que groupes sociaux. La vie quotidienne des enfants et des adultes se différencient, ce qui va contribuer au développement des institutions qui leur sont destinées. Par ailleurs, l'idée que le développement de l'enfant est « naturel » a une influence sur les institutions d'éducation des enfants. « Nous avons affaire à une naturalisation de l'éducation qui va conduire à préférer les jardins aux écoles » (*op. cit.*, p. 261). En conséquence de tous ces paradoxes et champs de tension concernant le jeu de l'enfant, les dénominations évoluent : « On notera d'abord la systématisation de l'expression 'activité' pour désigner ce qu'on fait à l'école maternelle qui évite les dénominations tout autant problématiques que sont 'jeu' et 'exercice' ». (*op. cit.*, pp. 215-216). L'enfance n'est plus un moment à « perdre » par des jeux improductifs :

« Il semble en effet que si le travail de l'enfant n'est pas acceptable, il n'est pas non plus acceptable qu'il ne fasse rien, qu'il perde son temps, bref qu'il joue ou qu'il vaille à ses occupations pour le simple intérêt qu'elles représentent pour lui. Le hors scolaire se trouve en effet pris dans cette représentation sociale dominante qui fait de l'enfance une période de développement et plus précisément d'éducation et d'apprentissage » (Roucous, 2007, p. 259).

De façon plus univoque qu'en ce qui concerne les premières années d'école, le rôle du jeu est considéré comme primordial dans les institutions de la petite enfance. Pour souligner l'absence de toute visée d'emprise de la part des professionnelles, et pour clarifier le terme de jeu qui est une notion tellement floue qu'« on note la nécessité, devant l'usage répandu du mot, d'évoquer le vrai jeu et ailleurs le jeu libre » (Brougère, 1995, p. 191) :

« Jeu libre, libre jeu, n'est-ce pas un pléonasme ? Le jeu est libre par définition. Personne ne peut forcer un enfant à jouer et ne peut guère l'en empêcher et pourtant les professionnels ont voulu ajouter libre au jeu pour désigner le jeu spontané qui se déroule sans intervention de l'adulte » (Jacquet & al., 2003, p. 126).

Dans cette compréhension du jeu de l'enfant, certains aspects de l'image de l'innocence de l'enfant perdurent et se trouvent de façon sous-jacente à la perspective que le jeu constitue l'activité autonome de l'enfant et la base à son développement :

« En jouant, l'enfant développe sa motricité, son intelligence, son langage, sa créativité, son mode de relation aux autres et s'approprie les normes et règles de sa culture. Le jeu lui permet donc d'appréhender le monde qui l'entoure et d'éprouver un sentiment de maîtrise et de compréhension des situations. A travers lui, l'enfant se découvre et traduit symboliquement les expériences et les événements de son quotidien (DPE, 2002, p. 24).

Le jeu semble traduire l'« essence » même de l'état d'enfant. La notion de jeu, étant considérée comme activité autonome des jeunes enfants, est donc à prendre en compte comme un des éléments spécifiques des interactions dans le contexte de l'accueil extrafamilial. Quelle est la place du jeu dans les pratiques professionnelles des éducatrices et comment une attitude ludique s'insère-t-elle dans les processus d'observation et de catégorisation ? De quelle manière, les situations de jeu influencent-elles les rôles des enfants et des professionnelles ? Ces différents éléments évoqués posent plusieurs questions à aborder ultérieurement, lors de l'analyse des données empiriques.

Après avoir passé en revue la notion de l'enfance dans sa dimension à travers quatre perspectives socio-historiques et en s'intéressant au jeu de l'enfant et à son évolution à travers le temps, il s'agit d'aborder les savoirs construits à travers les différentes approches scientifiques portant sur l'enfance et les jeunes enfants.

1.2. Les apports scientifiques concernant l'enfance et les jeunes enfants

De nombreux savoirs scientifiques concernant les jeunes enfants font partie du contenu de formation des éducatrices de l'enfance. Sans pouvoir les approfondir, certains éléments sont esquissés ci-après. En premier, les approches en psychologie du développement abordent le développement des enfants sur le plan moteur, cognitif, affectif et social. La définition de stades régissant ce développement est étudiée par certains travaux, notamment en suivant les recherches de Piaget (1945). Les éléments présentés ci-après se focalisent sur les interactions avec les jeunes enfants. Les aspects issus des recherches en psychologie du développement sont ensuite complétés avec les apports de la sociologie concernant les enfants en tant que groupe social. Ces savoirs forment une partie de l'arrière-fond des savoirs pré-existants des professionnelles concernant les enfants en général.

1.2.1. Les recherches en psychologie du développement

Dans les différentes approches en psychologie concernant le jeune enfant, la prise en compte de l'enfant en tant que sujet ou personne n'est pas considérée à partir d'un point de vue éthique, mais à partir de l'étude de son développement. Pour permettre l'établissement des processus d'attachement et de liens privilégiés, il est considéré comme nécessaire que l'enfant puisse se sentir écouté, regardé, pris en compte. Une relation privilégiée avec la personne de référence est indispensable pour le développement des jeunes enfants. Donner une place de sujet aux enfants permet de soutenir les processus de construction identitaire et de différenciation par rapport aux personnes de référence. Les liens entre les processus de développement des jeunes enfants, leur environnement et notamment les personnes qui en prennent soin ont été étudiés de façon diversifiée dans de nombreux travaux essentiels (Bion, 1962, 1970 ; Bowlby, 1954, 1969, 1978/1984 ; Brazelton, 1974 ; Bruner, 1983, 1996 ; Freud, 1905, 1919, 1932 ; Piaget, 1945 ; Spitz, 1968 ; Stern, 1977, 1989 ; Wallon, 1983 ; Winnicott, 1965, 1975, 1982, 1984). Selon les travaux portant sur le développement de jeunes enfants, la question de l'enfant en tant que sujet, acteur ou « interacteur » est essentielle et les besoins de l'enfant doivent pouvoir trouver une réponse « suffisamment bonne » (Winnicott, 1965) de

la part de sa personne de référence. De nombreux travaux en psychologie du développement soulignent le fait que l'enfant se construit dans et à travers les interactions :

« Jusqu'à très récemment, la tendance prédominante en psychologie était de traiter l'enfant comme un être isolé dans le monde, ayant pour tâche de former une représentation de ce monde indépendamment des autres. Aujourd'hui nous savons que notre représentation du monde est en grande partie constituée par des règles socioculturelles, par des conventions de langage et, d'une façon plus générale, par des systèmes sémiotiques. Il n'est donc plus possible de baser une théorie du développement sur un modèle de l'enfant isolé, et, comme nous le verrons, il est impossible de prendre en compte la façon dont l'enfant apprend ces systèmes sémiotiques sans spécifier les formes d'interaction qui permettent des rencontres avec eux » (Bruner, 1983, p. 281, cité in Vion, 2000, p. 52).

De façon générale, les recherches en psychologie du développement se centrent sur l'enfant. Pour une grande partie, les interactions des enfants sont étudiées à travers la relation mère – enfant. Etant donné que dans toute situation d'interaction, l'interdépendance entre les participants est importante, ces recherches focalisées sur l'enfant et ses compétences interactionnelles permettent également d'aborder les modalités interactionnelles mobilisées par la personne qui s'en occupe. Les travaux de D. Stern, notamment, ont étudiés les enfants les plus jeunes en interaction avec leur mère pour s'intéresser aux « processus précoces d'interaction sociale : le comportement, tant de l'enfant que de celui qui s'en occupe, vu sous l'angle de son élaboration, de sa structure, de ses buts, de ses fonctions évolutives » (Stern, 1977, p. 8).

« Le but de ces recherches était de comprendre de quelle manière, dans ce laps de temps réduit qui embrasse les six premiers mois de sa vie, l'enfant évolue jusqu'à devenir un être social. D'une manière ou d'une autre, durant cette brève période – que j'appellerai la première phase de l'apprentissage de la « vie humaine » – le bébé aura appris la manière d'inviter sa mère au jeu et parant, aura établi une interaction avec elle ; il sera passé maître dans l'art de maintenir et de régler le flux d'échanges sociaux ; il aura acquis la connaissance de signaux destinés à éviter ou à mettre fin à une rencontre interpersonnelle, ou à la placer provisoirement à un 'stade latent'. D'une manière générale, il aura maîtrisé la plupart des signaux et conventions de base qui lui permettront d'exécuter les 'mouvements' et d'imiter les séquences de gestes qu'effectue sa mère ; il en résulte ces sortes de danses que nous appelons 'interactions sociales'. Cette chorégraphie d'origine biologique constituera le prototype de tous ses échanges interpersonnels ultérieurs » (Stern, 1977, pp. 7-8).

Les recherches menées ont permis de définir de nombreux aspects des compétences interactionnelles mobilisées par les jeunes enfants. En s'intéressant à l'acquisition du langage, Bruner s'intéresse aux conduites des enfants et souligne l'aspect répétitif de ces conduites qui amène à des procédés « systématiques ». Les enfants semblent avoir « une disposition pour l'ordre » (Bruner, 1983, p. 23) qui forme « une sorte de système de support à l'acquisition du langage venant de l'adulte » (*op.cit.*, p.34).

« Les enfants passent la plus grande partie de leur temps à faire un nombre de choses très limité. De longs moments sont consacrés à tendre les mains vers des objets et à les saisir, à taper sur quelque chose et à regarder... Dans le cadre de n'importe lequel de ces domaines restreints, on remarque une 'systématisation' frappante. Le jeu en fournit un exemple. Un seul acte (comme le fait de taper sur quelque chose) est appliqué successivement à une grande série d'objets. Tout ce qu'un petit enfant peut saisir dans les mains est frappé. Ou bien l'enfant essaie sur un seul objet tous les exercices routiniers dont il est capable : il empoigne l'objet, s'en sert pour frapper, le jette par terre, le porte à sa bouche, le place au sommet de la tête, en exécutant absolument tout le répertoire qu'il maîtrise (...). En fonction de ces données, il n'est pas du tout surprenant que les petits enfants qui pénètrent dans le monde du langage et de la culture soient aptes à trouver ou à inventer des procédés systématiques pour traiter des exigences sociales et des formes linguistiques. L'enfant réagit 'culturellement' par des hypothèses (sic) spécifiques à ce qu'on attend de lui et pénètre dans le langage avec une disposition pour l'ordre » (*op.cit.*, pp. 22-23).

Dans les interactions avec les enfants qui disposent de compétences interactionnelles qui leur permettent de s'insérer dans un ordre séquentiel et de contribuer à le faire advenir, les conduites des mères connaissent des spécificités lorsqu'elles les adressent aux jeunes enfants. Les mimiques, gestes, langage et sons, ainsi que le rythme de ces conduites s'imbriquent (Stern, 1977, p. 18). Selon ces travaux, les caractéristiques des conduites de la mère sont provoquées par le nourrisson et consistent à ce qu'« ils sont exagérés dans l'espace et l'ampleur de leur manifestation peut être maximale. Leur réalisation est exagérée dans le temps, marquée habituellement par une formation ralentie et une durée prolongée. Le répertoire est habituellement limité à plusieurs expressions sélectionnées qui sont réalisées très fréquemment d'une manière très stéréotypée » (*op.cit.*, p. 25). Même lorsqu'un nourrisson est encore très jeune ou lorsque ses conduites ne sont pas clairement adressées, la mère « lui répond comme elle le ferait avec un 'véritable' partenaire dans un échange » (Bruner, 1983, p. 73).

Afin de soutenir les processus d'apprentissage de l'enfant et de lui permettre de s'engager dans une interaction, l'adulte met en place un processus d'étayage (Bruner, 1983b, p. 261 et suivants ; Lestage,

2008, pp. 7-8) qui implique six fonctions. En premier, l'« enrôlement » consiste à intéresser l'enfant à une activité commune. Ensuite, la « réduction des degrés de liberté » vise à lever les obstacles et à simplifier ce qui se passe. Le « maintien de l'orientation » cherche à éviter que l'enfant se disperse. La « signalisation des caractéristiques déterminantes » consiste à souligner par plusieurs modalités interactionnelles les éléments qui semblent pertinents pour l'interaction en cours. Le « contrôle de la frustration » cherche à ce que d'éventuels erreurs ou maladresses de l'enfant ne soient pas vécu comme des échecs. Finalement, la « démonstration » ou la « présentation de modèles » permet de montrer des modalités interactionnelles possibles, des « solutions ». Ces « démonstrations » se font par une mise en « spectacle » (Lestage, 2008, p. 8) des conduites et par des répétitions. Les « modèles » offerts par l'adulte peuvent ensuite donner lieu à ces conduites d'imitation de la part de l'enfant. Les imitations ont un rôle important dans les interactions entre un enfant et sa mère et peuvent être réciproques. L'enfant cherche à imiter sa mère, tandis que la mère imite son enfant. Selon les travaux de Stern, les conduites d'imitation de la mère introduisent des « thèmes et variations » (Stern, 1985, p. 186) et peuvent être « transmodales ». Il ne s'agit alors plus d'une imitation comme répétition d'un même phénomène, mais une transposition dans une autre ressource interactionnelle. Une des ressources multimodales peut être imitée par une autre modalité. Ainsi, le rythme d'un mouvement de l'enfant peut être repris par le rythme d'un énoncé de la mère, ou les vocalises d'un enfant peuvent être accompagnées par des gestes ajustés de la part de la mère. De telles imitations qui franchissent les limites entre les différentes modalités interactionnelles constituent la base à ce que Stern nomme un « accordage affectif ». La mobilisation de différentes ressources multimodales et leur accordage en ce qui concerne le rythme, le déroulement temporel, la durée, les pauses, l'intensité et la fréquence ne sont plus des imitations simples, mais la base d'un ajustement entre les participants de l'interaction et un partage du vécu émotionnel suscité par l'interaction : « L'imitation traduit la forme, l'accordage traduit la sensation » (*op.cit.*, p. 186). Ces phénomènes permettent l'établissement d'interactions précoces avant l'apparition du langage verbal.

Les premiers jeux interactionnels entre une mère et son enfant ont des analogies avec le langage, dans le sens que « ces jeux supposent l'attribution de rôles, la permutation de ces rôles, une attention conjointe et une structure séquentielle » (Bruner, 1983, p. 70). Une interaction entre les jeunes enfants et leur mère « dépend grandement de l'usage des contextes que font aussi bien la mère que l'enfant, pour former et interpréter des messages » (*op.cit.*, p.118). Les travaux de Stern, mais également de Brazelton (1974) montrent « le même processus de 'construction' de la situation dans le but de faciliter la participation de l'enfant et son succès, puis le retrait progressif pour passer le rôle à l'enfant quand il est devenu assez habile pour s'en charger » (Bruner, 1983, p. 55). De ce point de vue, le contexte n'est pas « quelque chose de donné, comme quelque chose qui simplement 'se trouve là'. Le contexte opératif, pour l'enfant ou l'adulte, est choisi et construit » (*op.cit.*, p. 119). A travers la répétition des séquences d'interaction, l'enfant et sa mère construisent un « scénario », comme « modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard » (*op.cit.*, p. 111). Progressivement, à travers la répétition de ces scénarios, lorsqu'un élément du contexte « pouvait être présupposé, la mère supprimait la verbalisation. C'était une façon remarquable d'établir une convention de présuppositions » (*op.cit.*, p. 47). Tandis que les recherches de Stern et de Bruner soulignent l'aspect ordonné de ces jeux entre un enfant et sa mère, les travaux de Marcelli y ajoutent la notion de « surprise ». L'établissement d'un scénario de jeu permet d'y introduire des variantes, des éléments inattendus. Ceci amène l'enfant à faire l'expérience de déroulement ordonné des interactions, et de leur aspect imprévisible et indécidable :

« Ces jeux de chatouilles mêlés de surprise prédominent dans les premiers mois de la vie du bébé. Par la suite le jeu se modifie, s'orientant vers des jeux à base de coucou qui vont prédominer dans les deux années suivantes. Ce sont d'abord les jeux de marionnettes et toutes leurs variantes (...). Si le jeu change, en revanche les principes de variation restent identiques : il s'agit de créer des règles, des régularités, de changer de façon prévisible un paramètre, (...) puis à un certain moment de surprendre le jeune enfant en faisant apparaître l'objet du jeu de coucou là où l'enfant ne s'y attend pas, de le surprendre et d'en rire ensemble. ». (Marcelli, 2006, p. 42).

Etant donné que les jeux entre les enfants et leurs mères « ont une structure séquentielle et une histoire (...), ils permettent à l'enfant de développer des concepts primitifs relatifs au temps » (Bruner, 1983, p. 124). Les recherches menées considèrent que l'analogie entre les premiers jeux interactionnels et le fonctionnement du langage « permet à un adulte de 'comprendre' les formes plus primitives par lesquelles un tout petit enfant réalise diverses fonctions de communication. En ce sens, la continuité fonctionnelle fournit une base à l'adulte pour s'accorder à l'enfant » (*op.cit.*, p. 117). Cependant, vu les incertitudes inhérentes aux interactions, la présente démarche de recherche

considère que, si la continuité « fonctionnelle » entre les ressources multimodales et le langage verbal facilite la compréhension, elle ne l'assure pas toujours.

1.2.2. Les recherches en sociologie abordant les enfants en tant que groupe social

Dans les approches scientifiques incluses dans le contenu de formation des professionnelles de l'enfance, deux perspectives partent de façons différentes d'appréhender l'enfance. La première perspective se base essentiellement sur les apports de la psychologie du développement et souligne les spécificités liées à l'état d'enfance et la nécessité d'en tenir compte. Quant à la deuxième démarche, elle s'inscrit dans une analyse sociologique de l'enfance et fait ressortir l'aspect d'une construction sociale de la différenciation entre enfants et adultes.

Pour évoquer les processus amenant à une telle différenciation, une prise en compte de la dimension historique semble intéressante. Les travaux de N. Elias notamment font ressortir qu'à partir d'une inclusion indifférenciée des enfants dans le monde des adultes, progressivement une différenciation accrue s'est instaurée. En étudiant l'évolution des soins du corps et les usages dans son ouvrage de la « civilisation des mœurs » (1969/2009), une indifférenciation initiale se constate. « Au Moyen Age (...), notons surtout que la contrainte et la répression de la vie pulsionnelle auxquelles on soumettait les adultes étaient moins sévères que dans la phase suivante de la civilisation, et que, de ce fait même, la différence entre le comportement des adultes et celui des enfants était moins marquée » (*op.cit.*, p. 201) :

« De nos jours encore, on recommande aux enfants de ne pas s'emparer à table de la première chose qu'ils voient, de ne pas se gratter, de ne pas toucher leur nez, leurs oreilles et d'autres parties du corps. On leur enjoint de ne pas parler ou boire la bouche pleine, de ne pas s'appuyer sur la table, etc. Bon nombre de ces préceptes se trouvent aussi dans la *Hofzuht* de Tannhäuser, mais il est évident que ce dernier s'adresse autant aux adultes qu'aux enfants » (*op.cit.*, pp. 201-202).

Les attentes normatives accrues concernant les « mœurs » des adultes amènent de nouvelles attentes par rapport aux enfants. Ils « sont tenus d'accéder en très peu de temps au niveau de pudeur et de sensibilité avancé qui est en fait l'aboutissement d'une évolution séculaire » (*op.cit.*, p. 201). Ce phénomène historique entraîne un « accroissement de la distance qui sépare la structure psychologique et le comportement des adultes de ceux des enfants » (*op.cit.*, p. 204). Comme les sentiments de pudeur et de gêne de la part des adultes apparaissent comme « allant de soi », « les enfants bousculent inévitablement le seuil de sensibilité des adultes – inévitablement, parce qu'ils n'ont pas encore été conditionnés – ils transgressent les tabous sociaux, offensent la pudeur des adultes et font irruption dans la zone dangereuse de leur économie affective péniblement maîtrisée » (*op.cit.*, p. 238). Cette distance plus grande entre l'état d'enfant et le monde des adultes amène progressivement la nécessité d'une démarche éducative plus conséquente :

« Il faut un certain temps et un nouvel effort de réflexion pour que la société, ou, plus exactement, d'abord un cercle limité de pédagogues professionnels, se rende compte de cette situation. Alors seulement s'ouvre ce qu'on a appelé parfois le 'siècle de l'enfant' : la conviction que l'accroissement de la distance entre les adultes et les enfants entraîne pour ces derniers un comportement différent, pénètre alors avec un flot de conseils et de préceptes pédagogiques dans l'intimité de la famille. Mais pendant la période précédant cette phase, c'est l'attitude sévère et exigeante en matière de morale et de tabous qui marque aussi les rapports avec les enfants. On n'oserait affirmer qu'elle a disparu de nos jours » (*op.cit.* p. 239)

Pour les enfants, il ne s'agit plus seulement de participer à la vie quotidienne des adultes et d'apprendre au plus vite de se rendre utile, mais l'écart plus grand entre adultes et enfants donne à l'éducation des finalités nouvelles :

« Leur mission (des maîtres d'école) ne consiste pas seulement à transmettre, comme des anciens à leurs jeunes compagnons, les éléments d'une connaissance ; ils doivent en outre, et en premier lieu, former les esprits, inculquer les vertus, éduquer autant qu'instruire (...); d'user sans indulgence coupable de leurs pouvoirs de correction et de redressement, car il y va du salut des âmes, dont ils sont responsables devant Dieu (...). Deux idées nouvelles apparaissent en même temps : la notion de l'infirmité de l'enfance, et le sentiment de la responsabilité morale des maîtres. Le système disciplinaire qu'elles postulent ne pouvait prendre racine dans l'ancienne école médiévale, où le maître ne s'intéressait pas au comportement de ses élèves en dehors des leçons » (Ariès, 1973, pp. 200-201).

La différenciation accrue entre enfants et adultes amène à l'instauration de rythmes et de lieux de vie différenciés et constitue la base pour considérer les enfants en tant que groupe social. En s'intéressant à ces phénomènes, les approches en sociologie de l'enfance cherchent à se démarquer

des perspectives fondées sur la psychologie du développement. Pour ce faire, ils ne font généralement pas référence aux différents chercheurs et à leurs travaux, mais plutôt à « l'application » que ces théories ont trouvée dans le domaine de la petite enfance, notamment (mais pas exclusivement) aux Etats-Unis et dans les pays anglo-saxons. Les démarches en sociologie de l'enfance contestent l'« hypothèse sur le développement, qui l'envisage comme un mouvement linéaire le long d'une séquence de stades réglée par la biologie et sa notion universelle et décontextualisée de l'enfant » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 57). Pour les différents auteurs, il s'agit d'« éviter toute perspective naturaliste vis-à-vis de l'enfant, à saisir en quoi il est socialement construit » (Brogère & Vandenbroeck, 2007, p. 14). Les différences entre les deux perspectives peuvent être résumées comme suit :

« Les approches traditionnelles de la psychologie de l'enfant tendent à se focaliser sur l'enfant en tant qu'individu, à chercher et à proclamer des vérités universelles relatives au développement, à s'étendre sur l'incompétence des enfants comparée aux adultes comme normes de référence, à s'intéresser à l'avenir des enfants, en se basant sur l'étude des différences entre enfants dans leurs modes de progression, et à mettre en avant les besoins de l'enfant (déterminés par les adultes). Par contre, les nouveaux courants de pensée sociologiques relatifs à l'enfance tendent à concevoir les enfants comme un groupe social, à se concentrer sur leur présent, c'est-à-dire sur leur qualité de vie au présent, à étudier les différentes enfances à différentes époques et dans différents lieux, à souligner les compétences et les connaissances des enfants du monde social dans lequel ils vivent, à mettre en avant les droits des enfants en tant que citoyens et à prendre en considération la cohésion entre les enfants dans certaines sociétés, en particulier dans le cadre de leurs relations avec les adultes » (Mayall, 2007, pp. 82-83).

Ainsi, une approche basée sur les théories du développement de l'enfant risquerait d'« aboutir à une objectivation des enfants et de nous-mêmes, en tant que pédagogues et chercheurs. L'enfant devient un objet de normalisation par l'effet de la pédagogie centrée sur l'enfant, issue de la psychologie du développement, ses évaluations du développement agissant comme une technologie de normalisation déterminant la façon dont les enfants devraient être » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 85). Les adultes « déshumanisent » les enfants, s'ils les considèrent « essentiellement à l'âge et aux stades de développement, comme si leurs actes étaient inexorablement contrôlés par des forces biologiques » (Mayall, 2007, p. 85). Les approches en sociologie de l'enfance visent à s'intéresser au présent des enfants dans leur vie quotidienne, et non à leur avenir en se focalisant sur leur développement. Par ailleurs, les travaux en sociologie de l'enfance font ressortir que dans de nombreuses approches concernant l'accueil extrafamilial, des « problèmes sociaux sont reconstruits en problèmes éducatifs à travers leur décontextualisation » (Mozère, 2007, p. 202).

« Il nous semble, en effet, que trop de discussions sur la petite enfance interviennent dans un vide social, politique, économique et philosophique, comme si les jeunes enfants vivaient retranchés du monde, comme si les concepts, ceux de qualité et de développement de l'enfant, étaient anhistoriques, affranchis des valeurs et des contextes, comme si les besoins et les problèmes que l'on demande si souvent aux institutions de la petite enfance de traiter (inégalités, exclusion, dislocation) tombaient du ciel » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 51).

Dans une comparaison des approches en psychologie du développement et en sociologie, l'utilisation de certains termes fait ressortir les différences fondamentales entre les deux perspectives. La notion de « besoin » est ici emblématique. Tandis que les approches fondées sur la psychologie du développement utilisent ce terme par rapport au stade de développement de l'enfant qui détermine ses « besoins », les travaux en sociologie de l'enfance le mettent fortement en question :

« Revendiquer pour les enfants (ou toute autre minorité, groupes à faible statut social, pauvres, handicapés, etc.) le droit 'au respect de leurs besoins' souligne leur dépendance. (...) L'innocence et la vulnérabilité de l'enfant sont soulignées tandis que le pouvoir de l'adulte à définir et à satisfaire ses besoins est masqué (Woodhead, 1990/97). Le respect des compétences est proposé comme une image plus positive de l'enfant comme acteur social, impliqué dans son environnement depuis son plus jeune âge. » (Rogoff, 2007, p. 153).

La notion de sécurité affective, quant à elle, peut entraîner à instaurer des pratiques visant à assurer une présence constante et proximale de la part des professionnelles, basées sur les préceptes de la psychologie du développement. Ceci peut susciter parfois « l'obsession de rendre les enfants visibles en permanence » (Tobin, 2007, p. 33) et d'instaurer, de fait, une surveillance et un contrôle constants. Par ailleurs, le fait de considérer les enfants en tant que groupe social dominé donne d'autres clefs de lectures à ce qui peut être considéré sous les termes de refus, résistances ou caprices :

« Les tactiques sont utilisées par les faibles contre les puissants. (...) De telles tactiques de faibles sont familières aux enseignants d'éducation préscolaire, confrontés tous les jours à des enfants qui prétextent être incompetents pour des choses qu'en réalité ils ne veulent pas faire, qui font semblant d'être attentifs alors qu'ils pensent à autre chose, qui prétendent ne pas avoir entendu les instructions, alors qu'ils ont décidé de ne pas les suivre, qui prétendent de ne savoir mettre leur anorak en opposition silencieuse au fait de devoir en porter un ou encore qui prétendent vouloir aller aux toilettes pour ne pas participer à une activité artistique » (Tobin, 2007, pp. 36-37).

En ce qui concerne les adultes et les enfants en tant que groupes sociaux, les deux perspectives évoquées soulignent leur différenciation. Dans une approche fondée sur la psychologie du développement, cette différenciation provient des stades du développement différents, et elle est donc due à un processus de maturation biologique. Selon une démarche de sociologie de l'enfance, cette différenciation est construite socialement. La spécificité de l'état d'enfant se pose. Les enfants sont différents des adultes, et pourtant semblables ... La différence est soulignée par certains travaux: « Dans une série d'études qui font date, Piaget cherche à trianguler la représentation du monde chez l'enfant. (...) Le psychologue suisse part du postulat que le jeune enfant n'est pas 'plus sot' ni ne se trouve à quelques degrés en dessous de l'enfant plus âgé. Mais il pense les choses de façon essentiellement différente » (Moscovici, 1989, p. 88). Cependant, d'autres recherches soulignent les similarités :

« J. Piaget, soucieux d'explicitier la démarche par laquelle l'enfant en arrive à la pensée adulte, pensée qu'il identifie à l'algèbre de Boole, a soigneusement étudié un type de raisonnement qu'il appelle, à la suite de W. Stern, la transduction [1967, p. 185-193], façon de penser qui 'procède du particulier au particulier, sans que le raisonnement présente jamais de nécessité logique' [p. 185]. En fait, l'étude des schématisations fait voir que, la plupart du temps, l'adulte ne procède pas différemment » (Grize, 1989, pp. 179-180)

Les différentes approches en sociologie de l'enfance s'inscrivent dans des travaux portant sur le champ social et éducatif de façon générale qui prônent un mouvement non-normatif qui stipule « à la fois un refus des catégorisations (en référence à une norme, un état qualifié de normal), mais également un refus de l'inculcation ou de l'imposition de normes à des fins éducatives » (Stroumza & al., 2014, p. 22). Certains auteurs défendent même la notion « d'abstinence éducative », impliquant que « c'est la notion même de projet, voire même le terme éducatif qui doivent être abandonnés, au profit de l'accueil d'un présent vécu en tant que tel sans autre finalité située dans une temporalité future, visée comme supérieure, et vers lequel il s'agirait d'amener, même avec son accord et sa participation, l'individu » (*op.cit.*, p. 22). Dans une telle perspective, la notion d'autonomie est critiquée parce qu'elle peut amener à des pratiques qui « imposent et exigent des usagers d'être des individus libres, autonomes et responsables, et d'autre part parce qu'elles le font sans interroger ni assurer les conditions qui rendent possible ce mode d'existence » (*op.cit.*, p. 23).

Il ressort de l'esquisse de ces différentes perspectives scientifiques, qu'en fonction des points de vue et des cadres conceptuels choisis, l'enfant peut être considéré de multiples façons. La tension entre similitude et différenciation entre enfants et adultes est indépassable : « On peut partager le même monde, on ne partage pas un monde identique » (Despret & Porcher, 2007, p. 85, cité in Stroumza & al., 2014, p. 25). Dans les pratiques au quotidien, il s'agit de ne pas chercher à abolir « la tension problématique entre dissemblance et ressemblance qui fait la fécondité de l'exigence égalitaire lorsqu'elle est bien comprise, en obligeant à déchiffrer les signes de l'identité au milieu de l'altérité reconnue et prise en charge » (Gauchet & Swain, 2007, p. X-XI, cité in Stroumza & al., 2014, p. 25). L'éducation et les institutions éducatives sont traversées par des paradoxes et des champs de tension.

Les théories scientifiques offrent un accès à des savoirs généralisés et ne donnent pas de réponse à un événement contextualisé et situé. Par ailleurs, la complexité des recherches portant sur le développement des jeunes enfants, les controverses scientifiques et les démarches divergentes ne permettent pas aisément d'opérationnaliser de tels savoirs. Dans les pratiques réelles, les éducatrices se basent sur les connaissances acquises, ainsi que sur les expériences constituées, sur les règles et valeurs partagées dans l'équipe éducative et institutionnelle pour orienter leurs pratiques. Quels aspects des savoirs scientifiques, les éducatrices mobilisent-elles dans les interactions situées ? Quels éléments rendent-elles manifestes dans l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans l'accomplissement des pratiques professionnelles au quotidien ? Après avoir abordé la notion d'enfance dans sa dimension socio-historique et les apports des recherches scientifiques, il s'agit de s'intéresser au contexte du champ professionnel, à ses effets pour les enfants, aux pratiques réelles et aux savoirs scientifiques mobilisés dans les travaux du champ professionnel.

1.3. Le champ professionnel de l'accueil extrafamilial et institutionnel de la petite enfance

Le métier d'éducatrice de l'enfance implique la prise en charge de jeunes enfants dans un contexte collectif et institutionnel. Ce champ professionnel est relativement récent : la première crèche genevoise a été fondée en 1874 (Schärer & Zottos, 2014, p. 23). Depuis ces quelques 150 ans d'existence, les institutions de la petite enfance ont évolué constamment sur le plan institutionnel, financier et politique, ainsi en ce qui concerne la prise en charge des jeunes enfants au quotidien. Pendant cette période, on est passé « d'une crèche considéré comme 'un mal nécessaire' à une crèche qui commence à être perçue et reconnue comme un espace d'éducation et de socialisation bénéfique aux tous-petits » (*op.cit.*, p. 301). Tandis qu'en 1963, environ 2 % des enfants âgés de 0 à 4 ans fréquentent les crèches en Ville de Genève (*op.cit.*, p. 186), actuellement, l'accueil de jeunes enfants concerne 39 % des enfants âgés de 0 à 4 ans, à Genève (Enquête du SRED, 2014).

Ces évolutions ont contribué à l'intérêt accru pour les institutions de la petite enfance. Les changements concernant les façons d'appréhender les crèches et leur rôle font transparaître en filigrane la perception de l'enfance. A leur fondation, selon l'historique d'une crèche genevoise de 1886, les crèches étaient destinées aux familles pauvres des classes ouvrières, placées devant « cette triste alternative : ou de laisser leurs enfants seuls à la maison, sans guides, ou de renoncer à leur travail journalier, étant du même coup privés du strict nécessaire et voués à la mendicité » (Schärer & Zottos, 2014, p. 50). Les crèches revêtaient à ce moment un rôle essentiellement social, dans une visée de charité philanthropique, destinées à la prise en charge des enfants pauvres et au contrôle des pratiques éducatives des familles ouvrières. Ce point de vue évolue progressivement. En 1946, un plaidoyer d'un conseiller municipal relève que « nos crèches ne doivent pas être, comme certains le considèrent encore, une sorte de pis-aller pour les enfants pauvres. (...) Nos crèches peuvent jouer un rôle éminemment progressif et utile au point de vue de l'hygiène infantile » (*op.cit.*, p. 151). Les crèches sont destinées à un public plus large, aux familles de toutes les couches sociales, et ont comme rôle de contribuer à lutter contre la mortalité infantile, à travers l'hygiène et une alimentation saine. L'aspect éducatif des crèches est abordé beaucoup plus tardivement. C'est en 1967, dans un rapport de l'Association des communes genevoises, qu'il est relevé « que les prestations éducatives et matérielles soient de haute qualité afin que l'enfant puisse se développer de manière harmonieuse » (*op.cit.*, p. 208). Les questions liées à cette évolution concernant le rôle des crèches peuvent être résumées comme suit :

« Certaines questions relatives à la perception de ces institutions traversent cependant toute la période étudiée et retentissent jusque dans le présent : pour l'enfant, la crèche est-elle un espace favorable à son bon développement et si oui, à quelles conditions ? Pour la mère, la crèche est-elle un lieu qui l'aliène de son rôle 'naturel' ou une structure qui lui permet de poursuivre – par choix ou par nécessité – une activité professionnelle ? Pour la société, la crèche est-elle une institution qui remet en question la répartition traditionnelle des rôles entre femmes et hommes ou qui, en facilitant l'activité professionnelle de la femme, permet à cette dernière de participer pleinement à la vie économique et sociale ? Des réponses à ces questions découlent la définition de la mission attribuée aux crèches et les moyens qui leur sont octroyés pour l'accomplir » (Schärer & Zottos, 2014, p. 302).

Ces dernières années, le développement de l'accueil extra-familial et notamment celui dans les institutions de la petite enfance a donné lieu à plusieurs rapports de recherches, sur le plan national (COFF, 2009 ; Stamm, 2008) et international (UNICEF, 2008 ; OCDE, 2006). Ces rapports constatent un manque de recherches concernant la problématique des pratiques réelles et considèrent que ce manque « peut être partiellement imputée, même au niveau national, au caractère souvent privé et informel de la garde hors du foyer ainsi qu'à la nature décentralisée et susceptible de changements rapides des services à la petite enfance. Mais elle reflète aussi en partie l'absence de reconnaissance de l'importance de la période de la petite enfance, ainsi que de la nécessité de contrôler des services dont dépendent toujours plus de millions de jeunes enfants » (UNICEF, 2008, p. 30). Dès lors, les recherches menées soulignent l'importance « de mener des études plus détaillées sur les exigences du travail dans une crèche et dans les lieux d'accueil parascolaire, ainsi que sur les aptitudes pratiques et les connaissances spécialisées transmises au fil de la formation » (COFF, 2009, p. 39). Il s'agit d'effectuer des recherches portant sur les pratiques professionnelles réelles :

« (...) gibt es einen grossen Bedarf an praxisnaher Forschung und auf den internationalen Austausch ausgerichteter Grundlagenforschung. Empfohlen wird deshalb, dass der Bund Forschungsprogramme zu relevanten Kernzielen der FBBE-Politik nachhaltig unterstützt und gleichzeitig die Entwicklung von Strategien zur Weitergabe von Forschungsergebnissen (« Wissenstransfer ») an interessierte Kreise damit verbindet » (Stamm, 2008, p. 93)

L'intérêt accru pour l'accueil de l'enfance se base d'une part sur les résultats des recherches, dans le champ de la psychologie du développement et plus récemment dans les neurosciences, concernant le

développement des enfants qui soulignent « l'importance capitale, pour tous les aspects du développement de l'enfant, de l'établissement de rapports aimants, stables, sécurisants et stimulants avec les personnes qui s'occupent d'enfants au cours des premiers mois et années » (UNICEF, 2008, p. 1). D'autre part, il résulte de l'engagement des collectivités publiques à travers une contribution de plus en plus importante pour le financement et la réglementation des institutions de la petite enfance et le développement considérable de l'accueil institutionnel des jeunes enfants :

« Ce à quoi nous assistons actuellement dans le monde industriel peut être raisonnablement décrit comme une révolution dans la manière d'élever la majorité des jeunes enfants. Et dans la mesure où ce changement est imprévu et incontrôlé, on peut également le décrire comme un pari aux enjeux élevés sur les enfants d'aujourd'hui et de demain » (UNICEF, 2008, p. 32).

Ce qui est désigné comme une « révolution » consiste dans le fait que « la génération montante d'aujourd'hui est la première dont la majorité passe une grande partie de la petite enfance dans un type de structure de garde extérieure au foyer » (UNICEF, 2008, p. 1). Le développement important de structures collectives et professionnalisées pour la prise en charge de jeunes enfants est une évolution récente. Par cet aspect collectif, il fait ressortir une réalité qui est restée auparavant dans le domaine du privé et du familial:

« On pourrait croire que la question de la garde non-parentale des enfants en bas âge est apparue avec notre société moderne. Il n'en est rien. A vrai dire, il s'agit d'un des plus vieux problèmes rencontrés par l'humanité. S'il est abordé aussi tardivement, c'est tout simplement parce que les hommes qui possèdent le pouvoir politique et intellectuel ont fait preuve d'un parfait désintérêt pour une question aussi 'essentiellement féminine' ». (Lamb & Sternberg, 1992, p. 21).

Des données concernant les compétences professionnelles et de comment elles se transmettent à travers les pratiques professionnelles seraient notamment primordiales pour mieux déterminer comment les éducateurs interagissent avec les enfants (Rentzou & Sakellariou, 2010, p. 6). Il est notamment souligné que « la précocité du développement des connaissances chez l'enfant exige, pour être optimale, l'appui des professionnel-le-s des IPE et de l'école (...), d'où l'importance de ne pas laisser dans l'implicite ce nécessaire travail d'accompagnement, de sollicitation et de guidage » (Saada & Ducret, 2009, pp. 46-47).

L'histoire récente du champ professionnel de l'accueil extrafamilial contribue donc à ce que ce champ reste encore peu exploré par des démarches de recherche, notamment en ce qui concerne les pratiques professionnelles mise en œuvre au quotidien. L'éventail des tâches des éducatrices de l'enfance est large. Certaines tâches effectuées par les éducatrices sont d'ordre organisationnel, comme la planification du déroulement des journées et des pratiques professionnelles y relatif, ou d'ordre pratique, consistant dans des tâches de rangement, de mise en place de matériel et d'aménagement des espaces en vue des activités menées auprès des enfants et des moments de soin. D'autres tâches sont en lien avec le travail auprès des parents (Ulman & al., 2012) ou avec des intervenants extérieurs. Ces tâches et les différents enjeux y relatifs sont essentiels pour effectuer le travail au quotidien. Cette démarche de recherche, cependant, n'aborde pas les tâches effectuées dans leur ensemble, mais se centre sur les pratiques professionnelles mises en œuvre dans le travail auprès des enfants et s'intéresse ici aux éléments de savoirs et de « connaissances » pré-existants aux interactions situées, concernant le champ de l'accueil extrafamilial et institutionnel.

1.3.1. Les effets de l'accueil institutionnel pour les enfants et la notion de qualité d'accueil

Dès la création des premières institutions de la petite enfance, l'histoire récente des crèches a donné lieu à des questionnements concernant les effets d'un accueil institutionnel pour les enfants. Les recherches menées en psychologie du développement abordent généralement l'accueil institutionnel et collectif des jeunes enfants en comparaison avec le contexte familial et s'intéressent à ce qui manque ou qui est absent. Ceci ressort notamment des travaux de Spitz (1968) et de Bowlby, (1954, 1969). A partir de travaux portant sur les enfants placés dans des orphelinats durant la Seconde Guerre mondiale, Spitz généralise et considère que l'absence de liens privilégiés avec la mère peut entraîner des carences affectives qu'il désigne à travers le terme d'« hospitalisme » (Spitz, 1968) :

« L'absence de soins maternels équivaut à une privation affective totale (...) ceci mène à une détérioration progressive qui engloutit toute la personne de l'enfant. Une telle détérioration se manifeste d'abord par un arrêt du

développement psychologique de l'enfant ; puis, des dysfonctions psychologiques s'installent parallèlement à des changements somatiques » (Spitz, 1968, p. 217, cité in Schärer & Zottos, 2014, p. 163).

Selon ces travaux, les interactions entre une mère et son enfant, et notamment le lien d'attachement qui s'y construit (Bowlby, 1954) sont considérés comme indispensables pour le développement des jeunes enfants. A partir de là, l'accueil institutionnel est considéré comme néfaste. Les analyses portant sur des enfants abandonnés ou orphelins en situation de guerre sont généralisées pour les crèches et ignorent de ce fait que, dans de nombreuses situations, les premières crèches ne séparent pas des enfants de leurs mères mais accueillent des enfants « qui resteraient seuls chez eux pendant les heures de travail des mères » (Rilliet, 1911, p. 324, cité in : Schärer & Zottos, 2014, p. 62). Ultérieurement, les recherches menées concernant les carences affectives des enfants placés en institution sont réévaluées par l'OMS (1962) et remis en question (Schärer & Zottos, 2014, p. 164), même s'ils ont permis de mettre « en évidence de réelles lacunes en termes de qualité de soins » (*op. cit.*, p. 164).

Toujours en analogie avec la relation entre une mère et son enfant, les différents travaux considèrent que la prise en charge de jeunes enfants dans un contexte institutionnel et collectif nécessite un ajustement des pratiques des différentes professionnelles afin de permettre à l'enfant de construire un sentiment de continuité d'exister (Bion, 1962, Bick, 1963/1998, Winnicott, 1975). Le jeune enfant, « tant qu'il n'a pas intériorisé une figure d'attachement suffisamment stable, tant qu'il n'a pas introjecté les fonctions contenantantes de sa mère » (Mellier, 2000, p. 264), a besoin de repères et d'une continuité de la prise en charge. Dans un contexte collectif, ceci implique la nécessité de construire une certaine cohérence des pratiques professionnelles, au-delà des différences individuelles, et des représentations concernant les enfants. Le travail en équipe est donc un élément central dans les pratiques des éducatrices de l'enfance et la coordination dans le collectif de travail n'est pas aisé vu les contraintes d'organisation. Les heures d'ouverture d'une institution de la petite enfance peuvent aller jusqu'à 55 ou 60 heures par semaine, tandis que les horaires à plein temps du personnel sont de 39 heures en Ville de Genève. Par ailleurs, la loi cantonale en vigueur exige la présence de deux professionnelles pour un groupe d'enfants. De nombreuses personnes interviennent dans un groupe d'enfant et le travail en crèche dépasse dès lors les possibilités d'une personne. Dans cette perspective, la construction d'une *cohérence d'équipe* ne constitue pas seulement un objectif pour améliorer une ambiance de travail, mais une base pour une prise en charge adaptée aux besoins et intérêts des enfants.

En ce qui concerne la question de l'effet de l'accueil extrafamilial pour les enfants, les différentes recherches actuelles menées dans le champ considèrent que l'accueil des jeunes enfants dans un contexte institutionnel et collectif peut avoir des effets positifs pour le développement des jeunes enfants si la « qualité » de l'offre d'accueil est bonne ou même « überdurchschnittlich » (Stamm, 2008, p. 33). Afin de définir cette notion de qualité, les indicateurs structurels pris en considération sont les aspects de « taux d'encadrement, taille des groupes, caractéristiques du personnel, adéquation des locaux » (Florin, 2010, p. 86), « le niveau de formation » (COFF, 2009, p. 33) du personnel d'accueil, ainsi que son « niveau d'expérience » et sa « stabilité » (Lamb et Sternberg, 1992, p. 35). Cependant, toutes ces recherches relèvent que « ces caractéristiques décrivent ce qu'est un accueil de bonne qualité mais elles ne suffisent pas à garantir celle-ci » (Lamb et Sternberg, 1992, p. 35). De façon concordante, les recherches menées dans des contextes différents relèvent que la qualité nécessaire au développement des jeunes enfants réside dans la qualité des interactions entre professionnelles et enfants :

« Les résultats des recherches disponibles s'accordent pour constater que la qualité des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants dépend avant tout de la capacité du personnel d'établir des rapports avec les enfants et de contribuer à créer un climat de sécurité, de continuité, de sensibilité, stimulant et gratifiant » (UNICEF, 2008, p. 23).

La qualité de l'accueil dépend de la qualité des interactions, qui consiste dans des « manifestations d'émotions appropriées ou la compréhension intuitive des enfants » (Lamb et Sternberg, 1992, p. 35) et « la sensibilité et les réponses du personnel aux intérêts et besoins des enfants et la mise en place d'activités appropriées à leur âge » (Florin, 2010, p. 86). Dès lors, la qualité des interactions est mise en lien avec la qualité de l'accueil qui favorise le développement adéquat des jeunes enfants : « L'aspect influençant le développement de la façon la plus significative et directe n'est ni la qualification du personnel, ni le projet éducatif, pas plus que l'organisation ou l'importance de la structure d'accueil, mais bien l'attitude de la personne qui s'occupe des enfants » (Clarke-Stewart Alison, 1992, p. 137). En plus des travaux menés en psychologie du développement, les

neurosciences apportent les mêmes constats : « La portée majeure de ces découvertes [en neurosciences] est que ce sont les interactions précoces de l'enfant avec autrui, et en particulier avec sa famille et les personnes qui s'occupent de lui, qui établissent les schémas de connexions neurales et d'équilibres chimiques, et qui influent en profondeur sur son devenir, ses capacités futures et sa façon de réagir par la suite à son environnement » (UNICEF, 2008, p. 6). Comment assurer la qualité des interactions et l'attitude adéquate des professionnelles ? Les recherches soulignent ici également les indicateurs structurels. Des conditions de travail satisfaisantes contribuent à la stabilité du personnel et à la qualité de l'accueil (Hower, Philipps & Whitebook, 1992). S'y ajoute la « qualification » (COFF, 2009, p. 37) et la formation du personnel, en tenant compte notamment du « contenu des exigences » (Stamm, 2008, p. 9).

« Une vraie professionnalisation des personnes s'impose, elle est en lien avec la mesure de la responsabilité de ceux chargés d'organiser l'accueil des tout-petits. Si le personnel est sous-payé, sous-formé, si son professionnalisme n'est pas reconnu et entretenu, il risque de se « payer » autrement, par exemple en rivalisant avec la mère pour capter l'amour de l'enfant. Il est impératif que les personnels d'accueil soient clairement considérés, par eux-mêmes, par les parents, par la société, par l'enfant, non pas comme substituts maternels, mais comme des professionnels qu'il convient de motiver, de former, d'encadrer, et de rémunérer de façon adéquate » (Giampino, 2010, p. 55).

Les considérations de ces différentes recherches semblent être partagées par les parents qui cherchent de plus en plus de pouvoir trouver une place d'accueil pour leurs enfants dans des institutions de la petite enfance. Qualité de l'accueil, qualité des interactions à travers des formations professionnalisantes semblent garants pour un bon développement de leurs enfants. « La principale raison du choix des familles pour la crèche collective : la garantie d'un professionnalisme qui est affiché (...). Les parents ont choisi la compétence professionnelle, car elle les rassure et limite la rivalité affective qui pourrait naître de la relation avec un adulte moins formé » (Bricot, 2009, p. 51).

En plus de ces aspects structurels à la base d'une qualité des interactions, il s'agit de définir en quoi consistent les compétences interactionnelles dans les pratiques réelles pour aborder « les exigences du travail dans une crèche et dans les lieux d'accueil parascolaire, ainsi que sur les aptitudes pratiques et les connaissances spécialisées transmises au fil de la formation » (COFF, 2009, p. 39). Les compétences professionnelles et leurs ingrédients pour assurer les finalités des institutions de la petite enfance restent encore largement méconnus. « On sait peu de choses sur la relation entre haute qualité des services de l'AEJE et compétences des personnels qui y contribuent. Il est donc nécessaire de travailler à une compréhension commune de ces questions au niveau européen » (Bennett, 2010, p. 39). Le travail des éducatrices reste largement méconnu et ne peut que difficilement être prescrit : « Le contrat de travail d'un professionnel de l'enfance ne saurait définir la qualité des échanges verbaux, les regards, les sourires, l'empathie, l'accompagnement » (Bouve, 2008, p. 40, cité in : Fracheboud & Kühni, 2014, p. 155). Selon certains auteurs, la prise en compte des pratiques réelles nécessite une approche contextualisée. Une recherche d'éléments standards définissant la qualité de l'accueil n'aborde pas la complexité des pratiques professionnelles réelles : « Les évaluations du développement des enfants et de la qualité finissent par produire des cartes abstraites qui simplifient et normalisent, nous disent comment les enfants et les institutions devraient être, tout en détournant notre attention de la découverte de ce qu'ils sont réellement » (Dahlberg & al., 1999/2002, pp. 169-170). Pour inscrire une approche qualité dans les pratiques, il s'agit de s'intéresser aux « questions de qualité des institutions éducatives dans leur environnement, considérant qu'actions, acteurs et environnement se transforment conjointement. » (Pirard, 2007, p. 233).

1.3.2. Les pratiques réelles et la notion d'invisibilité du travail des éducatrices de l'enfance

Pour de nombreux auteurs, le manque de recherches portant sur les pratiques professionnelles réelles dans le champ de l'accueil institutionnel résulte d'une part d'une centration des recherches sur l'enfant et son développement et sur l'intérêt relativement récent pour ce champ professionnel, d'autre part d'une difficulté d'appréhender les pratiques du domaine social. Jusqu'à récemment, « qu'il soit enjolivé ou, au contraire, rabattu à de simples tâches domestiques, le travail quotidien des professionnelles de la petite enfance suscite peu d'intérêt » (Ulmann, 2012, p. 47). Les différents travaux considèrent que l'activité professionnelle dans le champ de la petite enfance manque de « visibilité »

« Cette transparence ne s'applique pas seulement au regard porté par le public, les parents, les enfants, les responsables politiques sur leur profession. Elle concerne également les professionnelles elles-mêmes, faiblement en mesure de rendre compte de leur professionnalisme, de ce qui rend leurs pratiques spécifiques par rapport aux

pratiques parentales spontanées. Dans un tel contexte, toute démarche de recherche passant par une analyse de l'activité contribue à la construction du professionnalisme des « travailleuses de la petite enfance », par la mise en évidence de savoirs et de gestes propres, de valeurs qui dépassent le niveau des individus pour nourrir le patrimoine d'un métier partagé » (Jobert, in Zogmal, 2008, p. 8).

Le manque de spécificité apparente par rapport à une prise en charge des jeunes enfants dans le contexte familial et l'absence de matérialité des pratiques contribuent à cette forme d'invisibilité :

« Il convient de relever tout d'abord que la pratique de l'éducation des jeunes enfants n'est pas une activité réservée à quelques spécialistes. Elle est avant tout une pratique commune, mobilisant des savoir-faire universels, et dont chaque adulte a une expérience personnelle, au moins au titre d'ancien éduqué. Chacun peut donc fonder son avis sur les bonnes manières de s'y prendre à partir de sa propre existence. En plus d'être une pratique commune, l'éducation a ceci de particulier qu'elle est 'sans geste spécifique' et sans matérialité susceptible d'orienter de manière univoque la perception et la compréhension qu'on peut en avoir. De ce fait, l'expertise de l'éducatrice a un caractère d'invisibilité dans la mesure où les compétences qu'elle déploie n'apparaissent guère quand on observe une professionnelle expérimentée » (Coquoz, 2009, p. 11).

Cette notion d'« invisibilité » contient des éléments de paradoxe, étant donné que les tâches concrètes des éducatrices sont tout à fait observables. Elles donnent des soins aux jeunes enfants, les aident à manger, préparent et conduisent des activités ludiques. Cependant, l'« essence » de ces pratiques est difficilement cernable. Pour l'éducation de jeunes enfants dans un contexte institutionnels, « les gestes professionnels, en lien étroit avec le maternage, encore perçus sans grande exigence en termes de savoir et de compétences professionnelles, restent obscurs » (Ulmann & al., 2011, p. 5). Les pratiques professionnelles dans le travail auprès de jeunes enfants partagent ces propriétés d'une certaine « invisibilité » ou d'une « discrétion » avec les métiers du *care* en général :

« Ces savoir-faire *discrets* au sens où, pour parvenir à leur but, les moyens mis en œuvre ne doivent pas attirer l'attention de celui qui en bénéficie et doivent pouvoir être mobilisés sans en attendre forcément de la gratitude. Il en résulte que le *travail de care se voit avant tout quand il échoue* (...). Que le travail de *care* doive s'effacer en tant que travail, qu'il doive ne pas se laisser apparaître, contribue à ce qu'il soit sous-évalué dans le registre du *faire* et surévalué dans le registre de l'*être*. (...) La définition sociale d'une compétence professionnelle ne peut reposer sur une liste de « qualités individuelles ». (Molinier, 2006, pp. 303-304).

Selon les recherches menées concernant le travail auprès d'autrui, celui-ci vise à favoriser le sentiment d'autodétermination des bénéficiaires, ce qui implique que les pratiques du « *care* » se basent sur des savoirs-faire « discrets ». Le *care* ou « l'éthique nommée de la sollicitude place au premier plan la nécessité de tenir compte des inégalités de position et de garantir les conditions de base sans lesquelles l'autonomie, la liberté de choix ne peuvent exister ou être concevables » (Stroumza & al., 2014, p. 149). Dans de nombreuses situations, pour les bénéficiaires d'une prise en charge, « l'étayage qui leur est nécessaire n'est apprécié et supportable que dans la mesure où il n'est pas manifeste, évident » (*op.cit.*, p. 44). Ainsi, la reconnaissance du travail effectuée, qui soutient l'engagement subjectif, « est entravée par la dénégation obligée de certaines composantes de la contribution » des professionnelles (Jobert, 2014, p. 111). Le *care* implique la prise en charge des vulnérabilités et des faiblesses des bénéficiaires du *care*. « Prendre soin de l'autre, ce n'est pas penser à l'autre, se soucier de lui de façon intellectuelle ou même affective, ce n'est pas nécessairement l'aimer, c'est faire quelque chose, c'est produire un travail qui participe directement du maintien ou de la préservation de la vie de l'autre » (Molinier, 2006, p. 301). Le soin des corps, les états de dépendance, cherchent la discrétion et évitent les discours. Ceci s'exprime dans le récit d'une femme de ménage :

« Discrétion par rapport à ce que je vois chez les autres, discrétion par rapports aux sentiments éprouvés de dégoût, de gêne face aux souillures corporelles des autres, discrétion par rapport à ce que je fais, engendrent *une double souffrance, l'une qui vient de l'extérieur, du champ social par l'absence de reconnaissance, l'autre qui vient de l'intérieur* » (Esman, 2002, p. 63).

La notion de « discrétion » est ici mise en lien avec celle de « reconnaissance ». Les silences limitent la possibilité de « faire voir » son travail. Parfois, les discours des professionnelles semblent évoquer un monde « enjolivé » (Sadock, 2003). « Le récit du travail du *care* est pénible à entendre. Il épingle, chez celui ou celle qui y est exposé, ce qu'il ne voudrait pas savoir sur ses propres angoisses, ses propres démons. On comprend, dans ces conditions, que les soignantes préfèrent souvent se taire plutôt que de risquer de perdre leur respectabilité. Par sollicitude aussi, qui sait ? Pour nous épargner ... La réflexion sur le *care* se doit pourtant de déstabiliser les frontières du non-dit » (Molinier, 2006, p. 39). Les métiers du *care* confrontent chacun à devoir penser aux moments de dépendance inhérents à la vie :

« Le fait de la vulnérabilité et de la dépendance ne serait donc ni mineur ni marginal. (...) La reconnaissance du fait que nous dépendons tous à un moment ou un autre de nos vies, des soins et des services d'autrui n'est pas chose facile, et l'est d'autant moins que ces soins et services ont été pour la plus grande part fournis dans la sphère domestique, évitant ainsi de s'interroger publiquement sur leur source, leur qualité, leur abondance, leur distribution. Pour des sociétés valorisant l'autonomie, les relations de dépendance, les relations qui s'organisent à partir de la nécessité de répondre aux besoins de personnes dépendantes et vulnérables risquent d'être considérées comme des relations exceptionnelles, des affaires marginales par rapport aux relations sociales conçues sur la base d'un présupposé normatif d'autonomie et d'égalité. » (Paperman, 2005, p. 291).

Invisibilité, discrétion, non-dits, absence de spécificité et manque de reconnaissance se conjuguent et amènent à ce que les compétences professionnelles sont fréquemment considérées comme « naturelles » et liées à des caractéristiques personnelles. Dans les métiers exercés en grande majorité par les femmes, ces compétences seraient de nature « féminine ». La sollicitude, l'empathie, la douceur et la patience sont considérées comme des qualités liées à la personne et ne sont pas mis en lien avec la notion de travail. Des métiers exercés en immense majorité par des femmes cherchent toujours la reconnaissance pour pouvoir « dire » le travail effectué.

Dans une perspective sociologique, la difficulté à « dire le travail » résulte d'un déficit langagier dont une des origines est que les 'descripteurs de l'activité' sont produits et contrôlés par les groupes sociaux dominants qui n'exécutent pas le travail mais l'organisent ou conçoivent les équipements » (selon Boutet & al., 1976, cité in Jobert, 2014, p. 188). Le fait de considérer les pratiques professionnelles dans l'accueil institutionnel sous l'angle des qualités personnelles, souvent considérées comme liées au genre féminin, renforce l'aspect d'une apparente absence de spécificité par rapport au contexte familial. Les professionnelles elles-mêmes y contribuent par le fait que dans de nombreuses institutions, et dans une grande partie des écrits dans le champ de l'accueil de la petite enfance, les professionnelles se désignent elles-mêmes par le terme d'« adultes », complémentaires à celui d'« enfant ». De façon générale, elles n'utilisent pas les termes d'« éducatrices » ou de « professionnelles », ce qui enlève toute spécificité à leur travail par rapport à celui de n'importe quel adulte dans un contexte familial. Face à tous ces différents éléments d'une invisibilité des pratiques, de nombreuses perspectives soulignent l'importance d'une inscription institutionnelle et professionnalisante pour clarifier le rôle et les fonctions d'une éducatrice :

« Elle est mandatée par un service, lui-même mandaté par les parents afin de s'occuper de leur enfant. Sa fonction est légitimée par une compétence et son travail reçoit en échange une rémunération. Son positionnement est clair. La personne qui garde l'enfant est souvent l'un des premiers représentants du monde extérieur à la famille. De ce fait, le professionnel est à la fois un représentant de la société et un représentant du projet parental d'éducation. En cela, il est agent de séparation et de socialisation, et soutient l'enfant dans l'acquisition de ces processus. Le professionnel bénéficie de la reconnaissance d'une institution qui lui confère un statut et une mission. Les gratifications professionnelles ne doivent pas se situer sur un registre affectif. Pas besoin d'aimer ou de se faire aimer des enfants pour faire du bon travail. L'important est de trouver cela intéressant, et d'avoir conscience qu'à leur contact on apprend toujours » (Giampino, 2010, p. 63).

En ce qui concerne les recherches menées dans les métiers du champ social et éducatif, le fait qu'une grande part des savoirs professionnels est considérée comme incorporée rend leur explicitation difficile et pose la question des approches méthodologiques à construire :

« L'opinion selon laquelle la pratique ne peut véritablement se dire est imprégnée dans la culture professionnelle du travail social. Elle se nourrit de la conviction que les mots ne permettent pas de rendre compte de ce que l'activité sur le lieu de travail comporte d'essentiel, et qu'explicitation des pratiques professionnelles conduit à les dénaturer. Ce n'est pas entièrement faux, mais il est un moment à partir duquel cette opinion génère une réelle difficulté, puisqu'une part centrale de l'expérience professionnelle reste ainsi inaccessible à celles et ceux qui ne l'ont pas vécue (l'expérience pratique acquérant alors une dimension presque initiatique) » (Frund, 2008, p. 11).

L'importance de se centrer sur les pratiques réelles afin de construire des outils méthodologiques qui permettent de dépasser l'invisibilité est soulignée : « Une entrée par le réel du travail (dont la prescription ou l'intention raisonnée des opérateurs sont alors des parties), ouvre la possibilité d'une visibilité et d'une intelligence plus élevées de ce que font réellement les travailleurs sociaux » (Frund, 2008, p. 93). Pour chercher à donner une plus grande visibilité aux pratiques professionnelles dans le champ de l'accueil extrafamilial, certains travaux se sont intéressés aux activités proposées aux enfants et à leur structure didactique (Saada-Robert & Solioz, 2005 ; Moro, 2005 ; Munch, 2005, 2009), à l'élaboration des consignes pour les activités avec de jeunes enfants (Tapparel, 2014), à l'influence du contexte institutionnel sur l'activité réelle des professionnelles de l'enfance (Ulmann & al., 2011 ; Ulmann, 2012), à l'écart entre les finalités éducatives et les pratiques réelles (Zogmal, 2008), aux changements des pratiques professionnelles dans les cas d'absences de personnel (Gonzales & Weill-Fassina, 2008) ou aux liens entre l'aménagement de l'espace et du choix du

matériel de jeux sur les interactions des enfants (Fontaine, 2005). Par ailleurs, des démarches d'analyse de pratique ont trouvé leur entrée dans le champ de l'accueil extrafamilial, notamment par des approches de « *recherche-action-formation* » en France (Rayna, 2005) ou en Belgique (Pirard, 2007). Il s'agit ici d'interventions orientées vers le collectif de travail : « La finalité de l'action n'est plus seulement le changement ou l'évolution des personnes qui y participent mais aussi, peu ou prou, celui de leur collectif de travail » (Fablet, 2009, p. 27). Ces approches se basent sur le principe que « l'analyse de pratiques ne vise pas l'exploration de conceptions ou d'idées, c'est-à-dire de manières de penser, elle prend pour l'objet les manières de faire, c'est pourquoi l'ancrage dans un cas particulier et les conditions d'exécution sont essentielles » (Guigue, 2002, p. 114). Certaines démarches s'appuient sur des « groupes d'analyse des pratiques professionnels » comme « moyen pour lutter contre l'usure professionnelle » (Fablet, 2009, p. 91) :

« Evoquer 'l'usure professionnelle', traduction de l'expression anglaise '*burn-out*' également assez couramment utilisée par les travailleurs sociaux, c'est faire référence à un malaise susceptible de se manifester de plusieurs façons dans ce milieu professionnel : de manière explicite lorsque des professionnels se plaignent d'un 'ras-le-bol', d'une saturation quant à l'exercice de leur activité ; de manière plus indirecte, lorsque, parmi des collègues, on observe des conduites de retrait ou d'évitement, qui semblent témoigner d'un réel désinvestissement par rapport au travail. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine d'un tel sentiment : lassitude occasionnée par la répétition d'activités toujours semblables, impression de ne jamais aboutir à des résultats dans son travail, absence de reconnaissance ou de soutien de l'entourage professionnel, ou encore expression d'attitudes de réserve, d'indifférence, voire parfois même de dégoût ou de répulsion vis-à-vis des usagers ... » (Fablet, 2009, p. 91).

Ces travaux de recherche considèrent qu'une démarche réflexive portant sur les pratiques réelles vise à leur donner un sens pour lutter contre un sentiment d'« usure » et de maintenir l'engagement dans le travail au quotidien. Par ailleurs, les démarches d'analyse des pratiques et des interactions ont surtout été utilisées comme moyen de formation, tant au plan de la formation initiale que de la formation continue (Trébert, 2005 ; 2008 ; Fablet, 2004, Ulmann, 2012). L'analyse des pratiques peut revêtir des formes différentes qui visent, d'une part, une « *amélioration du rendement* ou de l'*efficacité* par le recours à une modélisation des comportements (Boutin, 2002, p. 29) ou, d'autre part, en s'intéressant « aux pratiques-*praxis* et adoptant une approche clinique, privilégient les dimensions relationnelles en jeu dans les activités considérées et invitent les professionnels de s'engager dans le processus d'analyse » (Fablet, 2009, pp. 22-23). Dans cette optique, il s'agit de s'intéresser aux processus d'acquisition et de transmission des compétences professionnelles et de mieux « comprendre la nature de l'activité réelle du référent professionnel (...) lorsqu'il est au contact quotidien de son stagiaire » (Trébert, 2008, p. 3), ainsi que de chercher à « définir plus précisément ce qu'est une posture professionnelle face à un groupe de petits enfants, en tenant compte des contraintes du réel » (Zogmal, 2008, p. 136).

1.3.3. *La mobilisation des recherches scientifiques dans les connaissances produites dans le champ professionnel de l'accueil extrafamilial*

A partir des différents éléments abordés ci-dessus concernant les recherches scientifiques portant sur les jeunes enfants et le champ de l'accueil extrafamilial, certains aspects sont mobilisés fréquemment dans les travaux des experts et des professionnelles de la petite enfance. Dans un lien étroit avec les savoirs scientifiques, notamment en ce qui concerne les travaux de Bowlby (1954, 1969, 1978/1984), l'orphelinat de Lóczy a mis en œuvre une démarche pédagogique innovante (David & Appell, 1973). Dans le contexte de la fin de la Seconde Guerre Mondiale, cet orphelinat est fondé en 1946 par Emmi Pickler à Budapest. Emmi Pickler (1902 – 1989), pédiatre hongroise s'était fait connaître préalablement par ses travaux concernant la motricité des jeunes bébés et l'importance de respecter le développement moteur des bébés sans leur imposer des positions non maîtrisées afin d'éviter des préjudices. Elle insistera notamment sur trois grands principes éducatifs : « reconnaître l'importance de l'activité libre du bébé, favoriser le développement d'un rapport privilégié avec l'adulte, respecter les rythmes de vie de chaque enfant et du groupe » (Renevey Fry, 2001, p. 176). En tant que directrice de l'orphelinat de Lóczy, E. Pickler cherche à prévenir les carences affectives des jeunes enfants placés en institution. La pédagogie du soin développée par elle met en place un cadre pensé dans ses moindres détails, depuis l'aménagement de l'espace, le choix et la disposition du matériel, l'engagement du personnel, sa formation et son accompagnement et l'organisation des horaires de travail, jusqu'aux postures, gestes, verbalisations et modulations de voix des éducatrices. La rigueur de la réflexion et la recherche du sens dans chaque aspect cherchent à inscrire la pratique individuelle dans une démarche collective, pensée selon les besoins de l'enfant en suivant les connaissances scientifiques disponibles. Les pratiques de soins sont « formulés dans le souci constant d'une

application éducative intelligible sans être pour autant réductrice » (Meyer, 1999). La démarche de Lóczy se singularise surtout par un aller-retour continu entre théories et pratiques et par un travail d'analyse constant des pratiques mises en place.

Comme déjà évoqué, les fondements de cette perspective dans les théories concernant l'attachement et les risques de carences affectives par une prise en charge institutionnelle (Bowlby, 1954, 1969, 1978/1984) ont été construites sur la base des observations d'enfants en situation de détresse pendant et suite à la Seconde Guerre mondiale et l'orphelinat de Lóczy prenait en charge des enfants abandonnés ou orphelins pendant la Guerre. En se basant sur ces démarches, nécessaires dans un contexte historique donné, pour orienter les pratiques professionnelles actuelles, le risque subsiste qu'« insidieusement la détresse fasse norme » (Kühni, 2014, p. 97). Certains aspects qui pouvaient être adéquats pour des enfants placés à long terme dans des institutions collectives, manquant de moyens et de personnels, ne s'appliquent pas forcément aux enfants entourés par leurs familles, qui fréquentent les institutions de la petite enfance actuellement. Cependant, la pédagogie développée dans l'orphelinat de Lóczy en Hongrie (David & Appell, 1973) a fortement influencée les approches pédagogiques dans les crèches, spécialement en France et en Suisse romande. Le mouvement suscité par cet orphelinat a par exemple donné naissance à une *association E. Pikler – Lóczy pour une pédagogie de la petite enfance* et les apports de réflexion de Lóczy sont régulièrement repris dans des conférences, cours et revues de la petite enfance.

Pour les auteurs qui s'inscrivent dans une démarche basée sur l'approche élaborée à Lóczy, il s'agit de mettre en œuvre des pratiques professionnelles qui ont la « nécessité de répondre aux besoins fondamentaux de l'enfant, dont la satisfaction est nécessaire et suffisante pour permettre un développement harmonieux » (Caffari & al., 2014, p. 64). Les besoins liés à l'« autonomie » des enfants (Caffari & al., 2014 ; Guinchard Hayward et al., 2014) et leur « sécurité affective » sont considérés comme centraux. Une « autonomie authentique » (Caffari & al., 2014, p. 65) de l'enfant se construit si pendant les soins, l'enfant peut « choisir sa posture, et soit libre de se mouvoir, d'être actif, de participer ou non » (Guinchard Hayward & al., 2014, p. 200), tandis que la « sécurité affective » se fonde sur « des liens significatifs avec un nombre restreint de personnes disponibles » (Guinchard Hayward & al., 2014, p. 193). Par ailleurs, afin de pouvoir construire des repères, « l'enfant a besoin d'une prévisibilité précise des événements quotidiens » (*op.cit.*, p. 203). Quant aux professionnelles, elles doivent faire preuve d'une « attention individualisée » (*op.cit.*, pp. 194-195) afin de « montrer de l'intérêt pour les activités de l'enfant afin que celles-ci deviennent intéressantes pour lui, ce que certains nomment 'attention conjointe' » (Caffari & al., 2014, p. 64). Les termes et notions utilisées dans de telles perspectives se basent sur les savoirs scientifiques élaborés en psychologie du développement. Certains travaux en sociologie de l'enfance sont également publiés dans des revues professionnelles et abordent les pratiques professionnelles dans le champ de la petite enfance comme suit :

« La professionnelle de la petite enfance mobilise les compétences des enfants à faire sens, s'offrant comme une ressource vers laquelle ces derniers peuvent et souhaitent se tourner, organisant l'espace, les matériaux et les situations pour offrir des opportunités et des choix nouveaux d'apprentissage, aidant les enfants à explorer les nombreux langages différents qui leur sont disponibles, les écoutant et les observant, prenant leurs idées et théories au sérieux, tout en étant prête à les mettre en question, à la fois sous forme de questions, d'informations et de discussions nouvelles, mais aussi de techniques et de matériels nouveaux. Ce rôle exige également que le pédagogue soit considéré comme un chercheur et un penseur, un praticien qui cherche à approfondir sa compréhension de ce qui se passe et de la façon dont les enfants apprennent par la documentation, le dialogue, la réflexion critique et la déconstruction (...) » (Dahlberg & al., 2007, p. 144).

Les perspectives scientifiques portant sur la psychologie du développement des jeunes enfants et en sociologie de l'enfance se différencient clairement. En ce qui concerne les pratiques préconisées, il est ici intéressant à noter qu'elles ont de nombreux points communs. Les deux perspectives évoquent la présence de la professionnelle comme « ressource » ou comme base à des liens significatifs pour assurer la sécurité affective, l'organisation de l'environnement, l'observation de l'enfant en tenant compte de son point de vue ou en tenant compte de son autonomie et de ses besoins propres, et l'importance d'une démarche réflexive... Il ressort ici que la divergence des cadres théoriques et des savoirs scientifiques est en décalage avec la similitude des pratiques préconisées. La différence ne réside pas dans la description des pratiques adéquates, mais dans les perspectives portant sur le travail des éducatrices. S'agit-il d'appliquer les savoirs pré-existants portant sur le développement des enfants qui fondent et définissent les pratiques professionnelles à appliquer ou de produire un savoir situé à travers des compétences à mobiliser ? Certains travaux dans le champ professionnel considèrent que les savoirs scientifiques concernant le développement des jeunes enfants sont

considérables, mais donnent encore peu d'éléments portant sur les pratiques professionnelles réelles et les interactions entre enfants et professionnelles dans un contexte institutionnel. Un hiatus important subsiste, créant une « tension entre des savoirs savants, rarement produits par le terrain et auxquels les professionnels opposent parfois une résistance, et des savoirs professionnels qui peinent à s'inscrire dans un discours théorique valide pour la profession » (Borel, 2010, p. 5).

1.4. La construction de la « connaissance » des enfants à travers les processus d'observation et de catégorisation

1.4.1. La multitude de « connaissances » concernant les jeunes enfants en général

Dans ce chapitre, l'analyse porte sur les « connaissances », les savoirs, les normes sociales en lien avec les finalités éducatives dans les métiers de l'éducation de la petite enfance. Il en ressort l'ampleur et la multitude de ces « connaissances » concernant les jeunes enfants en général. Dans ce texte, les savoirs portant sur les besoins physiologiques, le développement cognitif ou affectif des enfants n'ont pas été abordés. Les analyses se sont centrées sur les « connaissances » portant sur les enfants en général, les liens et les interactions entre enfants et personnes de référence, ainsi que sur les pratiques professionnelles dans les institutions de la petite enfance. Le panorama des « connaissances » et savoirs disponibles reste vaste. En passant en revue la diversité des éléments abordés, deux thématiques centrales se dégagent et définissent, d'une part une perspective portant sur l'enfant, et d'autre part, le rôle des personnes qui en prennent soin :

- *L'enfant en tant que sujet*
Tant les éléments issus des représentations partagées dans le contexte social actuel portant sur l'enfance, que les apports scientifiques et les travaux du champ professionnel stipulent l'importance de considérer l'enfant en tant que sujet. Le fait que l'enfant a des droits sur un plan juridique reflète un changement dans les considérations de l'enfance. Les apports scientifiques soulignent l'importance d'instaurer des liens intersubjectifs et de soutenir l'activité autonome de l'enfant. L'enfant est à considérer comme sujet, comme personne à part entière, tout en étant différent de l'adulte. Ses compétences ne correspondent pas à celles des adultes, mais demandent de mettre à sa disposition des ressources qui lui permettent d'être un acteur et qui garantissent sa participation à la vie sociale. De telles perspectives portant sur l'enfant en tant que sujet se construisent à partir d'ingrédients divers et qui, malgré leur apparente concordance, se composent de points de vue différents. Comment les professionnelles de l'enfance inscrivent-elles ces différents éléments dans leurs pratiques ? Quelles traces de ces perspectives considérant l'enfant en tant que sujet se trouvent dans les interactions entre professionnelles et enfants ? Les éducatrices rendent-elles manifestes de telles perspectives dans le déroulement des interactions situées et de quelle manière ?
- *L'importance de relations privilégiées*
Considérer l'enfant en tant que sujet nécessite que les adultes qui le rencontrent s'engagent dans un lien intersubjectif. Il s'agit de respecter les droits des enfants, sur un plan juridique, mais également de garantir leur participation en leur offrant les ressources nécessaires. Les travaux en psychologie du développement portant sur l'attachement stipulent l'importance d'une relation privilégiée pour assurer la sécurité affective, tandis que les recherches en sociologie de l'enfance soulignent la nécessité que l'adulte se positionne comme ressource pour permettre à l'enfant de s'engager dans le présent de sa vie sociale. Tous ces éléments, divers et s'inscrivant dans des points de vue différents, soulignent l'importance du rôle des personnes de référence des enfants. Pour l'enfant puisse être sujet, l'engagement des professionnelles est nécessaire.

L'ensemble de ces « connaissances » portant sur les enfants en général et de ces savoirs disponibles dessinent des finalités éducatives et forment un arrière-fond riche et complexe pour exercer le travail des éducatrices de l'enfance. Que ces éléments disent-ils de la prise en charge d'un enfant singulier ?

1.4.2. L'opacité des processus pour construire des « connaissances » portant sur un enfant singulier

Que peut signifier l'acte de considérer Paul, Julie, Ahmed ou Sara comme une personne, comme un sujet ? Qu'est-ce que cela implique d'offrir une relation privilégiée à un enfant singulier ? Dans

l'effervescence de l'action, dans le quotidien des pratiques réelles, comment des interactions peuvent-elles se construire pour instaurer des liens intersubjectifs ? Comment cela se met-il en place, lorsqu'un enfant est encore très jeune et ne parle pas encore ? Comment cela peut se faire lorsqu'il s'agit de prendre soin de plusieurs enfants, insérés dans un groupe ? Tenir compte de quelqu'un dans sa subjectivité se construit à travers des regards, une écoute, le positionnement du corps, un geste, l'utilisation d'un objet, par l'aménagement du contexte. Il ne s'agit pas seulement d'une attitude, intérieure, mais de pratiques concrètes. Quelles pratiques favorisent la prise en compte de l'enfant en tant que sujet ? Quand est-ce qu'il est nécessaire d'intervenir, d'offrir des ressources ? Quand est-ce qu'il est préférable de rester en retrait et laisser un enfant faire ses propres expériences ? Comment est-il possible de déterminer ce qui convient ? Certains éléments de ces pratiques sont connus et font partie de la formation des éducatrices. Pour instaurer des relations privilégiées, il faut éviter de changements trop nombreux du personnel auprès d'un enfant singulier. Un travail d'organisation institutionnel, de coordination dans l'équipe et d'articulation dans le collectif y contribuent. Par ailleurs, un système de référence qui prévoit quelle éducatrice est responsable de l'accompagnement d'un enfant singulier renforce la fréquence et la régularité des moments partagés. Cependant, lorsqu'il y a des absences, des fluctuations du personnel dans l'équipe, comment faire ? Est-ce que cela signifie qu'il n'est plus possible de construire des relations privilégiées ? Et, lorsqu'une éducatrice se trouve en présence d'un enfant, comment instaure-t-elle une relation privilégiée ajustée à l'enfant singulier ? Quelle proximité convient ? Il y a de nombreuses réponses, mais aucune qui s'applique de façon certaine et évidente à cet enfant singulier, à un contexte situé.

Pour pouvoir considérer un enfant comme sujet et pour instaurer une relation privilégiée avec lui, il s'agit de prendre en compte qui il est. Pour ce faire, il est nécessaire de construire une « connaissance » portant sur l'enfant en question, ses singularités, ses conduites, ses compétences et ses caractéristiques. Comment ce processus se déroule-t-il ? Pour apprendre à « connaître » un enfant, le fait de l'observer permet de voir comment il se comporte, ce qu'il sait faire et de quelle façon il s'engage dans ce qu'il entreprend. Ces observations donnent lieu à des catégorisations portant sur l'enfant et ses caractéristiques. De quelle manière les éducatrices observent-elles et catégorisent-elles les enfants et leurs conduites dans les pratiques au quotidien ? Ces processus d'observation et de catégorisation des enfants se trouvent au cœur des pratiques des professionnelles et constituent la base, nécessaire et indispensable, pour poursuivre les finalités éducatives élaborées sur un plan général et de les ajuster à un enfant singulier. Ces processus gardent une large part d'opacité est la présente démarche de recherche vise à mieux comprendre leur mobilisation dans les pratiques des éducatrices.

Après avoir cherché à situer l'objet de recherche dans le contexte du champ professionnel et en ce qui concerne l'éventail des « connaissances » portant sur les enfants en général et l'opacité des processus situés, l'analyse des notions d'observation et de catégorisation permettent de mieux éclairer ces processus au centre de la présente démarche.

2. La polysémie des notions d'observation et de catégorisation

Comme abordé dans l'introduction à ce texte, les deux notions d'observer et de catégoriser englobent un ensemble de phénomènes et peuvent donner lieu à des définitions multiples et diverses selon les perspectives et les points de vue adoptés. Il s'agit ici d'aborder la polysémie de ces deux notions avant d'étudier certains ingrédients des processus en question.

Les définitions d'observer comportent des termes comme voir, regarder, mais aussi percevoir, écouter, ressentir, et contiennent des éléments de finalisations et d'orientation de ces modes de perception. Dans le déroulement d'une interaction, catégoriser peut se définir par inférer, interpréter, attribuer une intention, donner une signification à une conduite observée. En ce qui concerne les participants à une interaction, le terme de catégoriser peut faire référence à l'élaboration de rôles sociaux. En prenant en compte la dimension dynamique des interactions, catégoriser peut correspondre à l'attribution d'une identité sociale, ainsi qu'à l'élaboration de processus de stigmatisation et d'étiquetage. Les sens sont multiples et complexes. En plus, les deux termes sont étroitement imbriqués. Afin de pouvoir effectuer une observation finalisée, il est nécessaire d'établir des catégorisations pour définir ce qui est à observer. Dans les situations où un regard distrait est considéré comme suffisant, ceci implique que le déroulement de ce qui se passe est catégorisé comme habituel et routinier. Par ailleurs, les catégorisations se construisent pour une large part à

partir de ce qui a été observé d'un participant à une interaction et de ses conduites. Lors de l'analyse des données empiriques, ces différents phénomènes sont étudiés dans leur enchevêtrement. Préalablement, les apports des recherches scientifiques visent à éclairer certains aspects. Pour aborder les notions sur un plan théorique, il s'agit de différencier les définitions et les ingrédients des processus en question et de les étudier successivement, en s'intéressant en premier à la notion d'observation et ensuite à la notion de catégorisation. L'étude de chaque notion est complétée en s'y intéressant en tant que pratique professionnelle dans le champ de l'accueil de la petite enfance. A partir des différents éléments esquissés, la dernière partie de ce chapitre porte sur l'imbrication des processus d'observation et de catégorisation, entre leur complexité notionnelle et leur orientation pragmatique dans le travail des éducatrices de l'enfance.

2.1. Définitions et ingrédients des processus d'observation

Le terme observer réfère au regard et à la perception, mais contient également un élément de pratique finalisée : il s'agit de regarder en poursuivant un objectif. En ce qui concerne le premier ingrédient de cette notion d'observer, le regard varie selon la durée et la focalisation :

« Le coup d'œil étant une unité normale d'observation interpersonnelle, qui exprime un format minimal de contact, sa transformation en un regard prolongé lui attache une signification bien précise, perceptible par son destinataire ou par des tiers. Un regard peut alors devenir une action : il peut indiquer une amorce d'interaction focalisée – un pré-commencement – , manifester une reconnaissance, exprimer une sanction, exercer une tentative de séduction, indiquer la détection d'un comportement étrange. Ces initiatives se démarquent, le long d'une sorte de continuum, de l'inattention polie exprimée par le coup d'œil » (Argyle & Cook 1976, cité in : Relieu, 1994, p. 191).

Le regard est une des ressources multimodales qui permet de s'ajuster dans le déroulement des interactions, de vérifier qui est en train de parler, qui cherche à prendre la parole, de s'assurer de l'attention de différents participants à l'interaction. Le regard baissé peut exprimer le fait de ne pas vouloir prendre la parole, de réfléchir (Mondada, 2005, p. 125), tandis que le regard focalisé sur un locuteur peut signifier l'attention et l'intérêt. Regarder ne permet pas seulement de voir, mais également de rendre manifeste des modalités d'engagement dans une interaction. Regarder, voir, apercevoir, observer ne sont pas des synonymes mais expriment des façons différentes d'utiliser ce qui peut être un mode interactionnel :

« Being a hearer in face-to-face interaction requires situated use of the body, and gaze in particular, as a way of visibly displaying to others the focus of one's orientation. Moreover speakers not only use their own gaze to see relevant action in the body of the silent hearer, but actively change the structure of their emerging talk in terms of what they see » (Goodwin, 2000, p. 159).

La prise en considération des différentes formes du regard fait ressortir que les processus d'observation varient selon leur durée, leur focalisation, leur intensité et leur finalisation. Observer peut se résumer à un état de vigilance, sous une forme d'attention flottante, ou être orienté de façon continue et ciblée vers un aspect de la situation qu'il s'agit de percevoir pour mieux comprendre ce qui est en train de se dérouler.

En ce qui concerne le deuxième ingrédient de la notion d'observer, la perception englobe plus que le regard. Regarder, écouter, sentir se conjuguent de façon imbriquée :

« Regarder un enfant ne peut se résumer à le voir, à avoir les yeux sur lui, à l'avoir à l'œil, car ... Quand je regarde un enfant, je le regarde avec mes yeux, mes mains, mes mimiques, ma voix, je m'approche et je recule. Je perçois plus ou moins que mon regard à une incidence sur comment, lui aussi, me regarde, me voit, me sent, m'appréhende (dans les deux sens du terme, dans l'approche ou dans la peur de l'approche). Je dis ou je me tais, je donne des fois, d'autres fois j'attends. Et je reçois aussi. Je prends ou non, je reprends ou non, j'apprends ou non, comme je sais me laisser surprendre ou non. Parfois j'évite, je calcule, je me trompe. Distance ... Proximité. Ambivalences : la sienne, la mienne. De lui, d'elle à moi, de moi à elle, à lui. Equilibre. Approche. Entente. Découverte. Cassure. Reprise. Recommencement. Doute. Lever un voile pour lever un doute » (Kühni, 2006, p. 58).

Pour observer, le regard est essentiel. Dans un contexte de prise en charge collective, cependant, l'écoute est également d'une grande importance. Des pleurs, des cris soudains et intempestifs, ou au contraire un silence inhabituel et prolongé alertent. Par ailleurs, en portant un enfant ou dans de nombreuses autres situations, le ressenti du corps donne également des indications précieuses pour savoir si un enfant se sent à l'aise ou s'il est tendu et se raidit. De façon très pragmatique dans un métier qui implique des soins corporels, l'odorat est une des ressources de perception qui permet de déceler quand il est nécessaire de changer une couche. Toutes ces différences modalités de

perception contribuent à observer les éléments signifiants dans un contexte donné. Le fait de définir la notion d'observer par les différentes modalités de perception rend visible qu'il s'agit d'une pratique qui mobilise le corps et ses ressources perceptives. Observer ne se résume pas à un processus cognitif mais constitue une pratique incorporée.

Le troisième ingrédient porte sur l'aspect finalisé du processus d'observation. Cet élément souligne la différence entre un coup d'œil distrait, qui voit « par hasard », et une observation orientée vers un objet, ajusté à la situation et finalisé vers un but. Dans un contexte professionnel, les travaux de Goodwin (1994, 2000) font ressortir comment une vision « professionnelle » se met en place par le fait de rendre manifeste ce qui est pertinent à observer. Cette orientation du regard, cette finalisation de l'observation ne relève pas forcément d'un objectif explicite et conscientisé, mais s'inscrit dans des pratiques incorporées, dans une finalisation en acte. Dans les travaux de Dewey (1933), l'observation constitue un « point de départ du travail d'enquête » (Bourgeois, 2014, p. 86), qui nécessite de ne pas se limiter à percevoir à partir d'orientations préexistantes :

« La perception consiste précisément, selon lui, à se rendre le plus possible présent, disponible à toutes les informations fournies par la réalité dans une situation donnée et non pas à se contenter de ne prendre en compte, à ne 'reconnaître' sélectivement que celles que l'on s'attend à priori à trouver en fonction de ce que l'on sait déjà. En d'autres termes, l'émergence de tout conflit cognitif nécessite impérativement de se donner les moyens de porter attention à toute information potentiellement perturbante pour nos connaissances préalables » (op.cit., p. 86).

Dans un travail relationnel, une attitude finalisée peut-elle impliquer de s'engager dans une présence disponible à l'imprévu et aux perturbations des connaissances pré-existantes ? Chercher à comprendre ce qui se passe, ce qu'autrui fait ou cherche à faire, pour ensuite orienter ses pratiques, s'inscrit dans l'activité en train de se dérouler. Observer dans et à travers les interactions nécessite certes des instants de suspension de dire, de faire pour écouter et regarder. Cependant, les processus d'observation sont ancrés dans les pratiques et une « participation que l'on dit passive est moins passive qu'on ne pourrait le penser » (Goffman, 1991, p. 372). L'observation n'est pas une contemplation des événements, mais une démarche active au centre des pratiques professionnelles. « En ce sens, il faut dire qu'observer, c'est faire » (op.cit., 1991, p. 373).

Pour mieux éclairer les différents éléments des processus d'observation, les apports des recherches scientifiques sont abordés ci-après, sur un plan général et en ce qui concerne les observations dans le domaine de l'enfance. Finalement, il s'agit de s'intéresser aux travaux portant sur les pratiques professionnelles des processus d'observations dans le champ de l'accueil de la petite enfance.

2.2. Les apports scientifiques concernant les processus d'observation

Les travaux s'intéressant aux processus d'observation en tant qu'objet de recherche (Relieu, 1994, Goodwin, 1994, 2000) apportent des éléments centraux pour l'analyse des données empiriques et sont abordés ultérieurement dans le chapitre III consacré au cadre théorique. Il semble cependant pertinent de situer ici les recherches scientifiques qui étudient les processus d'observation en tant que démarche méthodologique. En éclairant certains aspects des pratiques du chercheur, ces travaux peuvent, par analogie, donner des éléments de compréhension concernant des pratiques d'observation dans des contextes professionnels autres. Les approches de l'interactionnisme symbolique (Becker, 1985), en sociologie (Schütz, 1987, 2009) et en ethnométhodologie (pour une revue des différentes perspectives, voir, Soulé 2007 ; Schwartz, 2010) et en analyse du travail (Grosjean & Lacoste, 1991 ; Jobert, 2014) s'intéressent à l'observation participante en tant que posture de recherche. Par ailleurs, les travaux en clinique de l'activité étudient notamment les effets de l'observation (Clot, 2005) sur les personnes observées. Dans le champ du travail social, des démarches d'analyse du travail portent également sur les liens entre engagement subjectif et processus d'observation (Libois & Stroumza, 2007). Quant aux recherches en psychologie, dans une perspective psychanalytique, elles abordent les processus d'observation et leur « fonction contenante » pour les jeunes enfants (Athanassiou-Popesco, 2002 ; Bick, 1963/1998 ; Bion, 1970 ; David & Appell, 1973 ; Mellier, 2000, 2001 ; Miller & al., 1997). A partir de ces différentes approches scientifiques, les éléments suivants sont évoqués ci-après : l'attitude de l'observateur et ses hypothèses de recherches, les effets de l'observation sur les personnes observées en ce qui concerne les processus d'observation en général, ainsi que leur « fonction contenante » en ce qui concerne les observations portant sur la prise en charge des enfants.

2.2.1. L'attitude de l'observateur

Afin de pouvoir appréhender l'objet d'étude, l'attitude de l'observateur dans une posture d'observation participante est à équilibrer entre une immersion dans le champ observée afin de pouvoir « comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité » (Soulé, 2007, p. 128), tout en prenant une certaine distance pour se dégager de ce qui apparaît comme évident, « s'extraire, dans une certaine mesure, des habituelles façons de faire et de penser, afin de développer une réelle capacité d'analyse » (*op.cit.*, p. 130). Une immersion est nécessaire pour s'approcher des réalités observées, mais une participation continue et de longue durée contient le risque d'une « objectivité illusoire » (*op.cit.*, p. 137). Une démarche entre participation dans le contexte étudié, et attitude d'observation qui se met en retrait, vise à « apprendre à discipliner l'interprétation » (Schwartz, 2010, p. 358). Entre trop loin et trop près, la bonne distance se construit progressivement, dans une approche qui cherche « dans des matériaux microscopiques, ce qu'ils peuvent apprendre de neuf sur les logiques sociales qui sont en jeu dans l'univers des individus » (*op.cit.*, p. 374). Le chercheur s'intéresse aux « activités quotidiennes très visibles, quoique perçues comme trop peu 'légitimes' par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer par eux-mêmes » (*op.cit.*, p. 338). Lors de l'immersion dans un contexte donné, dans une observation participante, il ne s'agit pas de recueillir passivement ce qui est déjà là. Il s'agit de construire une attitude d'observation, une discipline d'interprétation, une capacité d'analyse qui fait émerger à partir des détails observés des éléments significatifs pour comprendre les enjeux d'un univers. L'observation demande une disponibilité pour voir, pour entendre et elle « n'est pas réception passive, elle va au-devant de celui qui s'exprime, pour lui signifier l'autorisation ou l'interdiction de dire » (Jobert, 2014, p. 76).

Certains travaux dans le champ du travail social portent sur les pratiques impliquant une attitude d'observation de la part des professionnels, dans une visée formative ou pour mieux appréhender une situation donnée. Ces professionnels, tout en étant acteurs dans le contexte professionnel, se positionnent par moment en extériorité pour pouvoir observer. De telles pratiques se trouvent dans une tension paradoxale avec une « conception de l'action comme située ou contextualisée, émergente et non rationaliste, si l'on prend ainsi en considération la composante relationnelle et émotive de l'activité en travail social, ainsi que le rôle important qu'y joue l'usager dans la définition même de cette activité » (Libois & Stroumza, 2007, p. 186). Dans une telle perspective, et notamment si les situations observées suscitent un vécu émotionnel, une position d'observation en extériorité constitue pour ainsi dire une expérience d'« activité empêchée et celle d'une mise en situation 'forcée' » (*op.cit.*, p. 181). Dans de telles situations, une posture d'observation extérieure peut être considérée comme « non seulement illusoire, mais même néfaste » (*op.cit.*, p. 184).

Qu'est-ce qui oriente le regard de l'observateur ? Le fait d'observer une situation, un contexte, sans attentes et sans questions préalables, demande une durée longue afin de pouvoir dégager des éléments pertinents pour une analyse. Elaborer des questions de recherche permet de définir « des hypothèses permettant de choisir des scènes représentatives, de découper des segments dans le continuum des actions » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 51). Ces hypothèses s'établissent à partir des savoirs et des expériences préalables. Pour ne pas enfermer le regard dans des postulats figés dans une à priori, il est essentiel de maintenir le caractère hypothétique des options prises, et de les interroger continuellement par la confrontation aux observations effectuées. Une certaine saturation des observations peut indiquer leur validité. Le fait de se baser sur des « faits d'intersection » qui obligent « à circuler entre les sphères abstraitement séparées de la vie sociale, entre les niveaux les plus différents d'analyse, passant du plus 'structurel' ou plus 'situationnel' et du plus 'social' au plus 'individuel' pour les faire s'éclairer réciproquement » (Schwartz, 2010, p. 367) facilite une telle démarche. La posture de l'observateur est complexe et sa présence, son regard, ont un effet sur la situation observée.

2.2.2. Les effets de l'observation

L'observation d'un contexte le transforme et a un impact sur les personnes observées. « Il n'y pas d'observation neutre, pur regard qui laisserait inchangés les phénomènes sur lesquels il porte » (Schwartz, 2010, p. 343). Le fait d'observer une situation donne une autre finalité aux activités en cours : elles se déroulent pour se montrer, pour rendre visible certains aspects, pour être vu, ce que peut se définir comme un « détournement » de l'activité observée, en lui donnant « des raisons ou des motifs qui se révèlent radicalement différents de ceux qui animent habituellement ses exécutants » (Goffman, 1991, p. 83), « du moins lorsqu'elle est faite au vu et au su de tout le monde » (*op.cit.*,

1991, p. 85). Cet effet de transformation, de détournement de la situation observée amène à ce que « toute observation du travail d'autrui est une action sur autrui » (Clot, 2005, p. 287). Dans ce sens également, observer n'est pas une contemplation passive, mais une pratique. Les différentes façons d'observer, de regarder, de façon furtive ou pour une durée longue, influencent les conduites des personnes observées. Tandis qu'un coup d'œil peut être ignoré, ou dans d'autres situations amener à suspendre l'activité en cours, une observation longue modifie ce qui se passe et les personnes observées s'ajustent à ce nouveau contexte :

« Des personnes observent alors les actions des autres durant leur déroulement, et ceux qui sont regardés tiennent compte du fait que ce qu'ils font peut être vu de cette manière. Cette orientation visuelle se distingue du simple 'coup d'œil', dans lequel la signification d'une action est immédiatement saisie en un instant, sans qu'il soit nécessaire d'en observer le déroulement. Ces formats temporels de l'observation des activités sociales contraignent la manière dont celles-ci sont réalisées » (Relieu, 1994, p. 213).

Se sentir observé induit « le développement de l'observation chez l'observé. L'un des effets les plus méconnus de l'observation, c'est précisément ce qu'elle provoque dans l'activité du sujet observé. Observé dans son travail, il s'observe en travaillant » (Clot, 2005, p. 48). L'auto-observation des personnes observées favorise de nouvelles opportunités de penser son action, et partant de là, constitue un outil de formation et de développement. « L'observation s'en trouve potentiellement développée, reprise sous un autre angle : elle se trouve retouchée par l'entremise de l'expérience du sujet observé. Pour paraphraser Vygotski, on pourrait dire qu'elle apparaît deux fois, d'abord entre l'observateur et l'observé, et ensuite chez l'observé lui-même (Vygotski, 1985, p. 111) » (Clot, 2005, p. 48).

Si l'observation vise la transformation du contexte ou un développement formatif des personnes observées, ces effets sont intéressants et peuvent constituer un objectif des processus d'observation. Dans le cadre d'une démarche de recherche, la transformation de ce qui est observé peut être problématique. Il est certes possible de restreindre les effets de l'observation par une immersion longue et répétée qui amène à un phénomène de familiarisation des participants à la recherche. Cependant, il n'est pas possible d'éviter tout effet de l'observation et les travaux menés concernant l'observation participante considèrent que « la solution est davantage du côté de la prise de conscience des effets de l'enquête que de la tentative de les minimiser » (Emerson, 2003, p. 410, cité in : Soulé, 2007, p. 132).

En ce qui concerne l'observation dans le champ de l'éducation des enfants, les travaux scientifiques menés visent à produire des effets afin de soutenir les enfants et les personnes qui en prennent soin dans leurs interactions.

2.2.3. *L'observation des enfants comme élaboration d'une « fonction contenant »*

Les recherches scientifiques portant sur l'observation dans la prise en charge des enfants s'inscrivent généralement dans une perspective psychologique et abordent la fonction « contenant » des observations (Athanassiou-Popesco, 2002 ; Bick, 1963/1998 ; Bion, 1970 ; David & Appell, 1973 ; Mellier, 2001 ; Miller & al., 1997). De telles démarches ont été initialement mises au point par Esther Bick en 1948, lorsqu'elle « introduit l'observation du nourrisson dans la formation des psychothérapeutes d'enfants à la Tavistock Clinic » (Miller & al., 1997, p. 13). Les objectifs d'une telle posture d'observation ne sont pas orientés vers le recueil de savoirs ou de connaissances, mais vers le vécu émotionnel des personnes observées et s'inscrivent dans une perspective psychanalytique qui considère que l'observation permet de « contenir » les anxiétés des jeunes enfants et de leur vie émotionnelle :

« L'observateur a un comportement fait de neutralité bienveillante et de non intervention. Il observe, écoute et n'intervient jamais (...). Il ne prend aucune note en séance et conserve un esprit entièrement disponible à la pensée, à la réception des vécus et des affects. » (Athanassiou-Popesco, 2002, p. 35)

L'observation « contenant » est « centrée sur les émotions » (Miller & al., 1997, p. 8) et considère que « le contact direct avec de forts sentiments infantiles réveille des émotions similaires chez celui qui établit ce contact » (*op.cit.*, 1997, p. 17). Ces démarches se basent sur les travaux de Bion (1962), qui a abordé l'engagement de la mère dans la relation avec son bébé et sa « *disponibilité à être stimulée émotionnellement par son bébé* » (*op.cit.*, p. 39) comme une « forme de relation dans laquelle le psychisme de la mère sert de contenant pour le bébé. Il appelle cette relation *contenant-contenu* » (*op.cit.*, 1997, p. 40).

« On pourrait prendre comme exemple la vive détresse d'un bébé lorsqu'on le déshabille ou lorsqu'on le tient de manière inhabituelle, et le sentiment d'incertitude ou de fragilité que le bébé peut ensuite susciter chez la mère. La réaction de celle-ci peut être une sollicitude accrue pour l'état de vulnérabilité de son bébé, ou alors un besoin urgent de se déconnecter de lui pour continuer mécaniquement le déshabillage et le bain, de crainte que ce contact trop intime et cet aperçu trop limpide de sa détresse ne les accablent tous les deux » (*op.cit.*, 1997, p. 41).

Dans ces différentes approches, il s'agit généralement de pratiquer des observations dans le milieu familial des jeunes enfants, afin de mieux comprendre les liens entre l'enfant et sa mère, ainsi que sa famille, et son vécu émotionnel, en effectuant « des observations en milieu naturel et en interférant le moins possible avec les phénomènes observés » (*op.cit.*, p. 8). De façon analogue aux recherches portant sur l'observation en général, ces travaux considèrent qu'il est nécessaire de tenir compte d'hypothèses préalables, mais de « s'extraire » de la situation observée et de construire progressivement une capacité d'analyse et de compréhension de ce qui se passe.

« Les méthodes d'observation psychanalytiques, comme celles de l'anthropologue sur le terrain ou le sociologue ethnographe, exigent de l'observateur qu'il garde en tête un éventail de conceptions et de prévisions latentes grâce auxquelles il peut donner cohérence et forme à son expérience. Il faut aussi que, l'esprit ouvert, il demeure réceptif aux situations et événements particuliers auxquels il est exposé. (...) Il peut être confronté à des situations qui, au moins au début, dépassent entièrement sa capacité à les comprendre » (*op.cit.*, pp. 78-79).

Par ailleurs, les effets de transformation de l'observation sont également abordés par ces travaux, mais en les considérant sur un plan émotionnel. Le regard sur autrui peut provoquer une grande diversité des vécus émotionnels et peut être ressenti « comme bienveillant, intéressé et authentique – mais les yeux peuvent aussi être vécus comme des armes qui attaquent (les yeux qui cherchent les défauts), qui projettent des sentiments désagréables (des yeux 'verts de jalousie'), qui vont de manière intrusive au-delà de ce qui est offert à la vue (comme un coup d'œil furtif à travers le trou de la serrure), ou qui pervertissent la vision de la vérité par quelque distorsion (comme les miroirs déformants des foires ou musées de cire) » (*op.cit.*, p. 23).

La prise en compte d'un vécu émotionnel potentiellement intense dans une pratique professionnelle n'est pas aisée et pose des difficultés dans une visée formative. « Si les émotions sont une indication capitale pour la compréhension de ce qui se passe entre la mère et le nourrisson, il n'est pas facile d'apprendre comment y réagir » (*op.cit.*, p. 89). Une démarche d'observation « contenante » a été mise en place par Esther Bick afin de trouver un moyen pour construire des processus d'apprentissage. Dans cette approche, les observateurs rédigent leurs notes dans un vocabulaire courant afin que les « phénomènes observés puissent s'inscrire dans toute leur complexité avant toute tentative de les coder en termes théoriques » (*op.cit.*, p. 79). L'observation donne lieu dans un deuxième temps à une mise par écrit et à un processus d'analyse collectif. L'écriture du texte et son analyse ultérieure, ainsi que les regards des membres du collectif visent à contribuer à faire émerger le vécu émotionnel de l'observateur. « Puisque l'intensité des sentiments suscités par le bébé est un aspect majeur de la situation de soins et c'est le cas même si ces sentiments sont niés consciemment), tout outil de recherche qui tend à minimiser ou à occulter la dimension affective comporte de sérieux désavantages » (*op.cit.*, p. 91). En ce qui concerne le champ de l'accueil extrafamilial, ces perspectives ont donné lieu à des travaux qui mettent en lien le vécu émotionnel des éducatrices de l'enfance, suscité par les émotions des enfants, et la notion de « fonction contenante » (Mellier, 2000). L'importance de l'attention des professionnelles, de leur regard, pour pouvoir « contenir » les anxiétés des jeunes enfants fait partie des savoirs dispensés dans le parcours de formation des éducatrices de l'enfance.

Après avoir passé en revue les apports scientifiques concernant les processus d'observation, il s'agit de les aborder en tant que pratique professionnelle dans le champ de l'accueil de la petite enfance.

2.3. L'observation comme pratique professionnelle dans le champ de l'accueil de l'enfance

Dans les connaissances produites pour le champ de l'accueil de la petite enfance, les processus d'observation sont abordés par de nombreux auteurs. Ces travaux cherchent à ajuster les apports des différentes perspectives scientifiques au contexte spécifique du champ professionnel (Fracheboud & Kühni, 2014) et considèrent que dans le champ de l'accueil de l'enfance, la notion d'*observation* est centrale. « L'observation est un outil fortement investi par les éducatrices de la petite enfance » (*op.cit.*, 2014, p. 127). Les finalités poursuivies peuvent être multiples : « compréhension,

individualisation des pratiques, soutien aux professionnelles, contenance pour les enfants » (*op.cit.*, p. 127). En ce qui concerne l'aspect de compréhension de ce qui vivent les enfants, il est relevé qu'« il nous est difficile, à nous, adultes, de nous mettre dans la peau des enfants et de comprendre leur façon de concevoir le monde et d'y réagir » (*op.cit.*, p. 127). Afin de favoriser une prise en charge ajustée à chaque enfant singulier, « l'observation attentive de chaque enfant autorise la prise en compte des besoins et particularités de chacun » (*op.cit.*, p. 128). Pour les professionnelles, l'observation permet de « dépasser les émotions et les réponses immédiates qu'elles pourraient susciter » (Caffari, 1998, cité in : Fracheboud & Kühni, 2014, p. 128). Comme en ce qui concerne les travaux scientifiques portant sur les processus d'observation, les auteurs soulignent l'importance d'établir des hypothèses pour orienter l'observation, du fait qu'« on ne peut observer que ce dont on a déjà une idée. Sinon, l'observateur est perdu dans le flux incessant du réel » (Fracheboud & Kühni, 2014, p. 131). Cependant, il est important de considérer les pré-construits en tant qu'hypothèses afin de rester réceptif à l'inattendu et à l'incompréhensible. « Le 'trop connu' est aussi difficile à observer : ce qu'on connaît trop bien 'risque d'entraîner des difficultés à se distancer, condition nécessaire pour apporter un regard neuf » (*op.cit.*, p. 131). Par ailleurs, les travaux concernant la « fonction contenant » de l'observation sont également abordés en considérant que les processus d'observation offrent une « contenance » aux enfants (*op.cit.*, p. 129).

D'autres auteurs se sont principalement intéressés à l'observation en « extériorité » (Caffari, 1998, 2012 ; Guinchard Hayward & al., 2014 ; Fontaine, A.-M., 2008 ; Jacquet-Travaglini & al., 2003 ; Wustmann, 2012) ou en tant que documentation de la vie quotidienne des enfants (Dahlberg & al., 1999/2002). Certains travaux considèrent que le terme d'observation est à remplacer par celui d'écoute afin d'exprimer la prise en compte de l'avis et de l'intérêt des enfants (Mayall, 2007 ; Tholin & Jansen, 2012). Ci-après, les différentes perspectives mobilisées dans le champ de l'accueil extrafamilial seront abordées premièrement en tant que démarche en « extériorité », deuxièmement comme base pour un processus de documentation des activités de l'enfant et finalement comme activité exercée en continuité au quotidien.

2.3.3. L'observation en « extériorité »

L'observation « en extériorité » constitue un des dix processus de travail définis par le *Plan d'études cadre* de la formation professionnelle d'éducatrice/d'éducateur ES (PEC, 2007). Ce texte présente l'observation comme une tâche centrale de l'activité des éducatrices et souligne l'importance de fixer des objectifs, de maîtriser les techniques d'observation et de documenter le développement de l'enfant. De façon analogue, le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*, élaboré par la Commission suisse pour l'Unesco et le Réseau d'accueil extrafamilial en 2012, considère qu'« observer de manière régulière et systématique les processus d'apprentissage et de développement des enfants, y réfléchir et les documenter font partie des tâches centrales du professionnel de l'enfance » (Wustmann, 2012, p. 50).

Suite à l'entrée en vigueur de la loi cantonale genevoise LIPAD (Loi sur l'information du public, l'accès aux documents et la protection des données personnelles) en date du 1^{er} janvier 2010, la Ville de Genève a rédigé une brochure de *Directive relative à la protection des données personnelles dans les structures d'accueil de la petite enfance subventionnées par la Ville de Genève* qui délimite la forme et les fonctions des observations écrites concernant les enfants (Juin 2012). Cette brochure prévoit notamment que les objectifs des observations écrites consistent à « mieux connaître et savoir qui est chaque enfant accueilli (...) afin de pouvoir améliorer et adapter sa prise en charge », ainsi qu'à « s'assurer du bon développement de chacune et chacun et détecter d'éventuels difficultés ou retards ». En ce qui concerne la forme et le contenu des observations, la brochure indique qu'une observation est « consignée en la forme écrite », qu'elle décrit un enfant ou une situation « ici et maintenant », dans une « narration objective » à travers laquelle il doit être possible de 'voir' ce qui est décrit » afin de pouvoir « évaluer l'efficacité des réponses institutionnelles ». Il s'agit d'éviter « jugement » ou « diagnostic » et une collecte d'informations « hors du moment où elle est effectuée », ainsi que d'établir une « relation de cause à effet entre le comportement d'un enfant et un événement de sa vie » (*op. cit.*, p. 27). Le texte de cette brochure fait ainsi référence à la notion d'objectivité et délimite le contenu des observations au contexte de l'accueil dans les institutions de la petite enfance et non en ce qui concerne la vie de l'enfant en général. Le lien avec les théories scientifiques concernant la notion de développement de l'enfant apparaît également dans ce texte.

Par ailleurs, de nombreux ouvrages destinés aux professionnelles de l'enfance définissent l'observation comme « un outil essentiel de l'éducatrice, une méthode de référence pour laquelle elle

est formée » (Jacquet-Travaglini & al., 2003, p. 45). L'observation est abordée comme une « démarche organisée, systématique, à laquelle participe l'ensemble de l'équipe. » (Caffari, 2012, p. 31). La proximité entre une approche scientifique et les pratiques professionnelles est soulignée, en considérant que l'observation doit être « conduite avec rigueur et méthode, étape par étape comme une démarche scientifique pour apporter des informations pertinentes, aboutir à une vision objective et source de changement. » (Jacquet-Travaglini & al., 2003, p. 45). A travers l'observation, les professionnelles peuvent construire « une bonne connaissance des besoins de chacun » (Guinchard Hayward & al., 2014, p. 195). De telles démarches d'observation se font « en extériorité », à l'aide de l'écrit, de grilles d'observations ou d'enregistrements audio-vidéo (Caffari, 2012 ; Fontaine, 2008 ; Jacquet-Travaglini & al., 2003). Les processus d'analyse à partir des observations effectuées ne sont pas abordés par ces travaux qui considèrent que les analyses se dégageront des « faits » établis de façon objective.

« La méthode de l'observation est un moyen unique et indispensable. Celle-ci demande peu de moyens : l'éducatrice doit pouvoir être libérée durant une trentaine de minutes de son travail auprès des enfants. Puis, à l'aide d'une feuille de papier et d'un crayon, elle peut procéder au recueil des faits en notant uniquement ce qu'elle observe avec précision, en le décrivant sans l'interpréter, tout en étant dans cet état d'extrême attention et disponibilité à l'enfant et aussi à soi » (Jacquet-Travaglini & al., 2003, p. 48).

Les objectifs de telles observations ne consistent pas seulement à établir des connaissances portant sur les enfants, mais de constituer une base pour établir des liens significatifs. Il ne s'agit pas seulement de « connaître le bébé, mais aussi et surtout d'entrer en relation avec lui » (Guinchard Hayward & al., 2014, p. 202).

De telles démarches d'observation « en extériorité » ne tiennent pas compte du fait que les éducatrices ne sont pas extérieures à la situation observée, mais bien des professionnelles qui interviennent jour après jour dans les contextes observés. Par ailleurs, ces travaux ne prennent pas en considération les apports des différentes approches scientifiques qui abordent le fait qu'« il n'y pas d'observation neutre, pur regard » (Schwartz, 2010, p. 343). Une démarche « objective » et « scientifique » est rendue périlleuse par l'engagement subjectif dans le travail. Ceci constitue peut-être une des raisons pour laquelle dans plusieurs des travaux menés le regret s'exprime que l'observation en extériorité « n'en reste pas moins trop peu pratiquée » (Jacquet-Travaglini & al., 2003, p. 45) et qu'il est « difficile de résister à la tentation de la rapidité en procédant de manière globale » (*op.cit.*, p. 45).

2.3.2. *L'observation comme documentation de la pratique*

Certains travaux abordent la notion d'observation en lien avec un processus de documentation pédagogique comme un des moyens pour soutenir une pratique réflexive et la co-construction d'une communauté. Cette documentation est conçue pour les enfants, leurs familles et l'équipe éducative : « On ne considère pas l'observation comme représentation d'une réalité sociale universelle et objective, mais comme un processus de coconstruction intégré à des situations concrètes et locales » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 230). Les travaux portant sur l'observation en tant que documentation de la pratique soulignent qu'il ne s'agit pas d'établir des « faits » ou de viser une objectivité, mais plutôt de rendre visible les perspectives prises dans un processus de documentation qui est « sélectif, partiel et contextuel » (*op.cit.*, p. 233). Dans cette perspective, l'observation est comprise comme construction sociale et donne accès aux processus d'observation et de construction des professionnelles :

« La documentation nous raconte quelque chose sur la façon dont nous avons construit l'enfant aussi bien que nous-mêmes, en tant que pédagogues. Elle nous permet donc de voir comment nous comprenons et 'lisons' ce qui se passe dans la pratique ; à partir de là, il est plus facile de voir que nos propres descriptions, en tant que pédagogues, sont des descriptions construites. Elles deviennent alors des objets de recherche, elles sont ouvertes à la discussion et au changement » (*op.cit.*, p. 233).

La documentation pédagogique ne se base pas sur l'observation de l'enfant par rapport à son développement. Il s'agit plutôt de rendre compte des pratiques professionnelles mises en place et des activités des enfants. Pour ce faire, une telle pratique de documentation vise à « adopter des perspectives multiples » pour éviter que « les classifications et les catégories que nous utilisons fonctionnent comme des outils d'inclusion et d'exclusion » (*op.cit.*, p. 244).

« Par son influence sur le processus de construction de l'identité de l'enfant, le pédagogue exerce un pouvoir et un contrôle. Aussi, si nous ne sommes pas vigilants, la documentation peut devenir une pratique permettant d'exercer le

contrôle et le pouvoir et non de leur résister. C'est en considérant ces risques que nous devons toujours nous poser des questions sur le droit que nous avons d'interpréter et de documenter les actes des enfants et sur ce qui est éthiquement légitime » (*op.cit.*, pp. 244-245).

Tandis que l'observation en « extériorité » est un outil destiné à l'usage des éducatrices pour chercher à établir des « faits » concernant les enfants, l'observation en tant que documentation de la pratique s'adresse aux professionnelles, mais aussi aux enfants et à leurs parents. Ces deux perspectives impliquent des démarches finalisées et transforment certaines des activités menées avec les enfants dans des activités observées ou documentées.

2.3.3. *L'observation émergente et ancrée dans les interactions situées*

Quant aux processus d'observation exercés dans les pratiques au quotidien, ce dernier angle d'analyse a donné lieu à peu de recherches dans le champ de la petite enfance. Les travaux portant sur l'observation « en extériorité » abordent les observations du quotidien pour s'en démarquer et considèrent que « l'observation exercée au quotidien et presque en continu par l'éducatrice et pour laquelle elle devient en quelque sorte une seconde nature » (Jacquet-Travaglini & al., 2003, p. 47) ne lui permet pas de sortir « des ornières de la perception habituelle réduite » (*op.cit.*, p. 49). Selon ces auteurs, l'observation au quotidien « perd toute valeur : elle devient inutilisable et ne peut que confirmer les généralités déjà connues de tous » (*op.cit.*, p. 45). L'observation ne serait alors plus que « vigilance », sans permettre de se dégager d'une « équation personnelle » (Fontaine, 2008, p. 19) ou d'un mélange « entre faits objectifs et l'interprétation personnelle » (*op.cit.*, p. 18). De telle façon, ces recherches ne tiennent pas compte du fait que toute interaction nécessite des processus d'observation afin de s'ajuster.

Dans les conversations entre adultes, les regards et gestes sont essentiels pour construire la signification de ce qui se passe. En ce qui concerne les interactions avec de jeunes enfants, « les modes d'expression de chacun des enfants, ses mimiques, signes, manifestations des émotions, comportements, vont guider les professionnels et les aider à agir en tenant compte des particularités de chacun » (Guinchard Hayward & al., 2014, p. 202). Cependant, toutes ces ressources multimodales ne donnent pas accès à une signification claire des conduites d'un enfant. Comme dans le champ du travail social en général, il s'agit de considérer que « dans les métiers de l'humain, tenter de répondre à une demande souvent mal formulée, parfois difficilement exprimable nécessite une attention particulière et une capacité à ressentir ou à percevoir les raisons et l'origine des difficultés de l'expression de la demande » (Libois & Stroumza, 2007, p. 24). Savoir écouter, savoir déceler la signification d'une conduite, d'un regard demande des processus d'observation et de catégorisation mobilisant les différentes ressources interactionnelles.

Dans certains travaux portant sur l'accueil extrafamilial, le terme d'« écoute » résume parfois une attitude d'observation ancrée dans les pratiques au quotidien :

« Listening is a metaphor for being open and sensitive. The teacher includes body language through the one of voice, eye contact, movements, and how she sits; she demonstrates an open and receptive manner. (...) Time is central to listening and allowing silence may be an appropriate strategy, making children more involved. The listener needs to be completely present in a conversation, not thinking ahead to something new » (Tholin & Jansen, 2012, p. 43)

L'utilisation du terme d'écoute vise à éviter une démarche surplombante pour considérer les enfants « comme commentateurs compétents de leurs propres vies et de leurs propres relations sociales. Ceci marque une différence radicale avec la méthode de travail traditionnelle 'sur' les enfants et l'enfance : l'observation. L'écoute des enfants permet également d'élever leur statut social en tant que citoyens » (Mayall, 2007, p. 97). Cependant, le terme d'écoute semble impliquer qu'il est possible d'« écouter » le point de vue d'autrui sans travail d'interprétation. Il occulte de façon encore accrue le travail de catégorisation effectuée pour donner une signification aux « commentaires » des enfants concernant leur vie. Dès lors, l'utilisation du terme d'observation est maintenue dans le cadre de ce texte.

2.4. *Définitions et ingrédients des processus de catégorisation*

Après avoir abordé les processus d'observation à travers les apports des approches scientifiques et en tant que pratique professionnelle, il s'agit de s'intéresser à la notion de catégorisation qui donne lieu à de nombreux travaux de recherche et à des approches diversifiées. Dans les différents travaux

menés, les définitions concernant les notions de catégorie et de catégorisation sont multiples. Ainsi, « la notion de catégorie recouvre les significations les plus antinomiques : elle nomme tout à la fois la modalité la plus générale de classement des choses, des attitudes et des êtres ; ou le principe qui permet de procéder à toute forme de classement ; ou encore l'élément minimal de définition des entités physiques, sémantiques ou perceptuelles ; ou finalement, un simple synonyme des mots de la langue ordinaire » (Ogien, 1994, p. 243).

Dans le cadre de la présente démarche, ce sont les *processus* de construction des catégorisations et leur mobilisation dans les interactions situées qui sont au centre de la recherche. L'amplitude des phénomènes étudiés est large et ceux-ci sont étudiés dans des perspectives scientifiques diverses et à partir de concepts variés. Pour tenir compte de cette amplitude et de la complexité des phénomènes, l'état de la recherche esquissé ci-après n'aborde pas uniquement les travaux portant sur le concept de catégorisation, mais s'intéresse également à des recherches qui abordent les processus de catégorisation sous des concepts autres. Une multitude de phénomènes sont imbriqués dans les processus de catégorisation. Malgré cette amplitude, la présente démarche de recherche s'intéresse aux processus de catégorisation, entre inférence, interprétation, attribution d'une intention ou d'une signification, jusqu'à l'élaboration de rôles sociaux et l'attribution d'une identité sociale. Tous ces différents ingrédients des processus de catégorisation sont mobilisés par les éducatrices dans leur pratique professionnelle, afin de construire une « connaissance » portant sur les enfants et leurs conduites. La délimitation de l'objet de recherche ne se fait pas à travers une centration sur certains aspects ciblés des processus étudiés, mais par rapport au contexte étudié du champ de l'accueil extrafamilial et par rapport aux finalités des processus mobilisés. Ce choix pragmatique vise à aborder les pratiques professionnelles réelles à partir de l'analyse de données empiriques recueillies dans des situations de travail auprès des enfants.

2.5. *La notion de catégorisation abordée par différents champs disciplinaires*

Les travaux s'intéressant aux processus de catégorisation sont nombreux et s'inscrivent dans des approches très variées. Dans le cadre de la présente démarche qui se focalise principalement sur une analyse des pratiques réelles dans le champ de l'accueil extrafamilial, il n'est dès lors pas possible de faire un état de recherche exhaustif. Sur un plan général, les travaux de Vygotski (1927/1992) s'intéressent aux liens entre pensée et langage (voir aussi Friedrich, 2012). En s'intéressant aux phénomènes de catégorisation à partir des concepts d'inférence ou d'intentionnalité notamment, les recherches menées dans différentes perspectives linguistiques sont particulièrement nombreuses (Bronckart, 2004, 2005 ; Filliettaz, 2002, 2005 ; Filliettaz & al., 2008 ; Gumperz, 1982, 1989 ; Kerbrat-Orecchioni, 1986, 2005 ; Traverso, 2003, 2011, 2012 ; Trognon, 1989 ; Sperber & Wilson, 198 ; Vion, 2000).

Les démarches en analyse conversationnelle (Sacks, 1972, 1974 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Mondada, 2006, 2011) abordent le déroulement interactionnel et offrent des outils méthodologiques précieux pour mieux appréhender les processus de catégorisations situées. Les travaux de Sacks et de ses successeurs portent également sur les catégorisations réciproques et situées des interactants (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Bonu & al., 1994 ; Bourdeau, 1994 ; Cefai, 1994 ; Collins, 1994 ; Hester, 1994 ; Ogien, 1994 ; Relieu, 1994 ; Quéré, 1994 ; Watson, 1994). La catégorisation réciproque des interactants est étudiée à travers le concept de rôle social, dans une perspective interactionnelle (Filliettaz, 2006 ; Mondada, 1999).

Les phénomènes de catégorisation qui mobilisent des éléments pré-construits dans les interactions situées sont notamment abordés par les travaux de Schütz à partir du concept de « typification » (Schütz, 2009 ; Schrecker, 2009). Les processus de catégorisation s'inscrivent également dans la définition de la situation interactionnelle et de ce qui s'y passe. Ces phénomènes peuvent être abordés par le concept de « cadrage de l'expérience » (Goffman, 1991).

La dimension dynamique des processus de catégorisation considère les processus de catégorisation dans une durée (Dulong, 1994). Par ailleurs, le déroulement du temps est pris en compte dans les travaux s'intéressant au concept d'identité sociale (Bucholtz & al., 2012 ; Cicourel, 1974, Stokoe, 2009 ; Strauss, 1992 ; Wortham, 2006). En tenant compte de la dimension dynamique, les processus d'étiquetage ou de stigmatisation sont au centre de multiples démarches de recherche (Becker, 1985 ; Croizet & Leyens, 2003 ; Goffman, 1975, 1989 ; Jodelet, 1989 ; Tajfel, 1972, 1982 ; Turner, 1982).

Dans le champ du travail social, certains auteurs s'intéressent aux processus de catégorisation spécifiques dans le travail de la prise en charge d'autrui, à l'attribution d'une identité sociale et aux effets de stigmatisations dans ces contextes professionnels (Dutoit, 2011 ; De Jonckheere, 2007 ; Stroumza & al., 2014). Quant aux travaux portant sur le concept de représentations sociales, ils abordent les processus de catégorisation et leur fonction pragmatique sur un plan général (Abric, 1987, 1989 ; Doise 1989 ; Grize & al., 1986 ; Hewstone, 1989 ; Jodelet, 1989a, 1989b ; Laplantine, 1989 ; Moscovici, 1961, 1989).

Toutes ces perspectives connaissent leurs spécificités et, dans le cadre du présent travail, il n'est pas possible de les faire ressortir de façon détaillée. Pour situer les processus étudiés dans une vision d'ensemble, trois phénomènes sont abordés ci-dessous : l'aspect occulté des processus en question, les liens entre les éléments pré-existants et leur mobilisation située, ainsi que la dimension sociale des processus de catégorisation.

2.5.1. *Un processus occulté portant sur un monde « allant de soi »*

Le fait de déceler dans la complexité du monde réel ce qui est pertinent pour orienter ses pratiques implique un processus de sélection. Dans les travaux de Vygotski, celui-ci « compare le psychisme à un instrument qui isole, sépare, abstrait, fait des choix parmi ce qui a trait à la réalité. Il rappelle que même nos sens nous donnent accès au monde exclusivement sous la forme d'extraits, plus précisément ils nous font voir prioritairement les parties de la réalité qui sont importantes pour nous » (Friedrich, 2012, pp. 48-49). Le psychisme, et notamment les processus de catégorisation, sont « le tamis qui filtre le monde et le transforme de telle sorte qu'il soit possible d'agir » (Vygotsky, 1927/1999, p. 169, cité in Friedrich, 2012, p. 49).

Les processus de catégorisation constituent un « travail de découpage et de codification dont résultent les objets d'expérience » (Cefai, 1994, p. 115) et des « activités de définition et maîtrise des situations » (*op.cit.* p. 111). Les différentes perspectives de recherche se rejoignent pour considérer que ces processus de filtrage de la réalité, de découpage et de sélection des éléments pertinents sont occultés. Les objets du monde « sont comme 'donnés en nature' » (*op.cit.*, p. 115), du fait que « l'essence' ou la 'nature' qu'elle est supposée subsumer, voire la chose qu'elle est censée nommer, sont totalement absorbées dans la procédure au moyen de laquelle l'individu reconnaît un objet et fait usage des termes par lequel il entend le qualifier » (Ogien, 1994, p. 255). Cet aspect d'occultation concerne tant les processus de catégorisation mobilisés dans le quotidien du monde réel que les connaissances scientifiques. « Ce qui apparaît donc comme une propriété naturelle de l'objet ne l'est pas en réalité puisque sa connaissance est toujours une connaissance historiquement déterminée, dépendant du mode chaque fois spécifique de production de la connaissance » (Friedrich, 2012, p. 20). Les catégories effectués n'apparaissent pas comme des points de vue sur le monde, mais comme existants en tant que tels. Bourdieu (1993) considère que « les catégories 'contribuent à faire la réalité qu'elles évoquent', parce qu'elles animent un 'véritable travail d'institution' à travers les fictions nominales qu'elles constituent prennent corps dans la réalité et donnent naissance à des groupes ou à des unités sociales réelles » (cité in Quéré, 1994, p. 30).

Les recherches portant sur les processus de typifications relèvent également l'occultation des processus de catégorisation ou de typification : « Toute cette connaissance est acceptée sans question comme allant de soi » (Schütz, 2009, p. 123) en se basant sur des « faits qu'on croit 'donnés' ou qui sont 'données-pour-moi' c'est-à-dire selon mon expérience et interprétation ou celles d'autres en qui j'ai confiance » (*op.cit.*, p. 157). Les typifications effectuées concernent « le monde réellement à ma portée », c'est-à-dire ce qui se trouve « dans mon champ de vision ou à la portée de mon ouïe » (*op.cit.*, p. 74). Ce monde « à ma portée » est constitué d'« objets, faits et événements extérieurs » et il inclut « toutes les fonctions apprésentatives de ces objets, faits et événements qui transforment les choses en objets culturels, les corps humains dans mes semblables, leurs mouvements corporels en actions ou en gestes porteurs de sens, les ondes sonores en paroles, etc. » (*op.cit.*, p. 99). Cette connaissance, allant de soi, est acceptée « par le groupe social concerné et constitue ainsi 'une connaissance socialement approuvée' » (*op.cit.*, 2009, p. 123).

« Il est totalement vain pour la description du monde considéré comme allant de soi dans telle ou telle société, de savoir si la connaissance d'origine sociale et socialement approuvée est une connaissance vraie. Tous les éléments d'une telle connaissance, y compris les références apprésentatives de toute sorte, si on les croit vraies sont des composantes de la 'définition de la situation' des membres du groupe » (*op.cit.*, 2009, p. 123).

Pour pouvoir construire et maintenir une vision d'un monde « allant de soi », la « réciprocité des points de vue » est essentielle et contribue à l'occultation des processus en cours. Dans une interaction entre deux personnes, chacun présume que l'autre interprète « les objets, fait et événements réellement et potentiellement communs d'une manière 'empiriquement identique' » (*op.cit.*, p. 85). Selon cette notion de réciprocité, chaque participant part « du principe que l'acteur en tant *qu'alter ego* vit son action de la même façon que je l'aurais moi-même vécue si elle avait été mienne. Ainsi, toute interprétation du sens subjectif des actions d'autrui fait référence au sens que ces actions ont *pour moi* ou *pourraient* avoir pour moi » (*op.cit.*, p. 146). Cette centration sur l'acteur s'inscrit dans les « motivations pragmatiques qui gouvernent l'individu dans sa tentative de s'orienter dans le monde à sa portée » (*op.cit.*, p. 80).

De même que les perspectives esquissées ci-dessus, les travaux portant sur les représentations sociales soulignent le caractère occulté des processus en cours. Cette occultation amène à considérer que les catégorisations effectuées ont une existence objective dans la réalité. « L'individu ne réagit [...] pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il se fait de cette situation » (Abric, 1987, cité in Vion, 2000, p. 47). Concernant l'aspect de découpage de la réalité, la représentation se constitue comme « *construction sélective, schématisation structurante, naturalisation*, c'est-à-dire comme ensemble cognitif retenant, parmi les informations du monde extérieur, un nombre limité d'éléments liés par des relations qui en font une structure organisant le champ de représentation et recevant un statut de réalité objective » (Jodelet, 1989b, p. 47). Lors de ce découpage de la multiplicité et de la complexité de la réalité, « l'information n'est pas ignorée mais filtrée. Nous sommes amenés, de par nos représentations, à classer les faits différemment, et les faits qui ne correspondent pas aux représentations sont considérés comme moins réels que ceux qui y correspondent » (Moscovici & Hewstone, 1983, p. 119, cité in Hewstone, 1989, p. 286). Certains aspects de la réalité peuvent avoir été vus, entendus, observés, mais sans avoir été intégrés dans les processus de catégorisation effectués. L'occultation de ces processus amène à ce que dans un contexte donné, à un moment précis, certains aspects sont considérés comme justes et ne nécessitant pas de débats : « Les représentations individuelles ou sociales font que le monde soit ce que nous pensions qu'il est ou doit être » (Moscovici, 1961, p. 57). La force des représentations et des croyances est telle qu'il est difficile d'y accéder, étant donné que qu'elles ne sont que rarement explicitées :

« La réalité immuable et incontestable d'une collectivité représente du même coup tout ce qui est considéré juste, raisonnable, agréable. On se sent dispensé, une fois pour toutes, d'en fournir les raisons, c'est-à-dire d'expliquer la signification d'un jugement et de prouver l'utilité d'un acte. Cela veut dire que toute représentation tend, en dernière instance, à une autorité et que, parvenue à son faite, la pensée collective n'est rien d'autre qu'une banalité » (Moscovici, 1989, p. 21)

A travers l'occultation des phénomènes de catégorisation, certains éléments de la réalité sont considérés comme allant de soi ou donnés de nature et constituent ainsi des aspects pré-existants aux interactions situées.

2.5.2. Les catégorisations comme éléments pré-existants

Les recherches concernant les processus de catégorisation font ressortir la construction de façons de voir qui sont « en partie typiques, routinières, standardisées, sinon institutionnalisées » (Cefaï, 1994, p. 111). Ces aspects des catégorisations concernant les éléments pré-existants aux interactions sont notamment abordés par les travaux portant sur les typifications. Ces recherches s'intéressent à la stabilité du monde « allant de soi » à travers l'« acceptation, jusqu'à nouvel ordre, de certaines données comme étant plausibles sans qu'il y ait mise en question » (Schütz, 2009, p. 97), et des typifications effectuées concernant le monde social, « tant qu'il n'est invalidé » (*op.cit.*, p. 157). Dans cette perspective, les processus de typification forment des pré-construits inhérents à un contexte donné, où « un homme se trouve dès le départ dans un environnement déjà 'cartographié' pour lui par Autrui, c-à-d. 'pré-marqué', 'pré-indiqué' 'pré-signifié' et même 'pré-symbolisé' » (Schütz, 2009, p. 122). Dans chaque contexte, certains éléments font partie de ce qui est déjà connu, attendu, prévisible : « Dans une certaine mesure, les situations d'action font l'objet d'un préformatage en lien avec des attentes typifiantes (...). Ces attentes à caractère typifiant sont nécessairement mobilisées et renégociées dans le cours même de l'interaction » (Fillietaz, 2006, p. 91). Les typifications peuvent être d'ordre multiple. « La qualification d'un objet ou d'une personne, d'une action ou d'un événement, passe par la typification du thème par l'acteur, mais aussi par la typification croisée du thème par les différents partenaires ou contemporains de l'action, et par la typification réciproque des différents acteurs les uns par les autres au cours de leurs procès d'interaction et d'interlocution » (Cefaï, 1994,

p. 113). Les catégorisations effectuées sont « prédéterminées socialement et historiquement » et pour chaque acteur « les arènes d'activités, les univers de discours, ne lui sont praticables que s'il se plie aux routines qui y sont institutionnalisées » (*op. cit.*, 1994, p. 106).

Les expériences accumulées et les processus de catégorisation effectués dans des contextes semblables et portant sur des enjeux similaires facilitent la prévision, l'anticipation et l'ajustement aux événements situés. Cependant, les processus de catégorisations ne donnent pas de réponses ou de certitudes. Chaque situation consiste à « réinventer, mais c'est moins effrayant que quand tu dois tout inventer » (Hemma, 2007, p. 100). Les éléments pré-existants sont mobilisés dans les interactions situées, peuvent être complétés, stabilisés ou modifiés et transformés :

« Les schèmes d'expérience ne sont pas fixés une fois pour toutes. Ils restent ouverts sur le mouvement de leur genèse dans le parcours biographique de l'acteur, bruisant d'expériences passées, où ils ont été inventés ou appris pour résoudre des problèmes pratiques, fécondant des expériences futures, où ils seront ré-activés pour proposer de nouvelles solutions » (Cefaï, 1994, p. 112).

Dans le déroulement des interactions, les processus d'observation et de catégorisation pré-existants sont mobilisés. La complexité du réel et l'imprévisibilité des situations professionnelles nécessitent de « confronter des représentations antérieurement acquises aux représentations que génère le fonctionnement de l'échange » (Vion, 2000, p. 77). Les pratiques professionnelles au quotidien mettent en lien « l'ensemble des pré-construits stabilisés, en particulier les *représentations collectives* qui fournissent les références et les critères à partir desquels ces activités concrètes sont interprétées ou évaluées » (Bronckart, 2005, p. 87). Les processus d'observation et de catégorisation effectués antérieurement ne peuvent pas donner la réponse à tous les questionnements qui surgissent dans les interactions situées. L'imprévisible et l'inattendu font partie du travail au quotidien, et « les acteurs confrontés à l'émergence d'un sens indéterminé doivent y répondre ou y riposter sans disposer à l'avance de types appropriés ou de recettes adéquates. (...) La parole vivante s'élance vers un encore à dire, que déjà elle pressent et dont elle est pourtant encore ignorante, à l'épreuve de sa réflexion d'un déjà dit, qui loin de se refermer en soi ne cesse de ré-impulser l'activité du parler » (Cefaï, 1994, p. 116). Le langage permet de faire ressortir ce lien entre pré-existants et mobilisation située :

« D'un côté, les modèles d'activité et les ressources typifiantes qu'ils véhiculent, ainsi que les indexations sociales des genres de textes, constituent des systèmes de contraintes déjà là, fournissent des cadres de significations possibles. D'un autre côté, dans la dynamique des échanges, au travers des interactions et négociations qui s'y déploient, et sous l'effet des dimensions multicanale et pluri-sémiotique qui les caractérisent, se re-construisent des significations qui sont susceptibles, soit de confirmer ou de reproduire les significations déjà là, soit de les transformer dans une direction donnée » (Filliettaz, 2004, p. 45).

Dans une telle perspective, le déjà-là qui donne parfois lieu à des remaniements situés amène à ce qui le sens d'un mot émerge d'une « *définition située* (...), c'est-à-dire une définition qui tienne compte des particularités des situations réelles où on l'utilise » (La Remige, 2014, p. 83) :

« Il y a des mots comme ça, ils sont élastiques, extensibles et contractiles, non pas en tant qu'eux-mêmes, mais dans l'usage qu'on en peut faire, dans le sens qu'on peut leur donner, ils se plient et se déplient à volonté comme des bouts de caoutchouc. Le monde de l'éducation regorge de ces vocables malléables, de ces notions caméléons qui prennent la couleur de leur locutrice » (*op.cit.*, p. 82).

Les travaux portant sur les représentations sociales relèvent de façon analogue le lien entre éléments pré-existants et leur mobilisation dans les contextes situés. Lors des situations interactionnelles, de nouveaux éléments peuvent être intégrés « dans l'ensemble des connaissances socialement établies et dans le réseau de significations socialement disponibles pour interpréter le réel » (Jodelet, 1989b, p. 47). Les différents éléments ne sont pas réductibles à « une connaissance scientifique dégradée ou erronée » (Grize, Vergès, Sillem, 1986), mais s'inscrivent dans une visée pragmatique. Les représentations sociales se constituent de savoirs divers et prennent en compte une multitude d'aspects disparates. « Ce n'est pas en raison d'un défaut de structure, d'une insuffisance logique ou d'une méconnaissance des contradictions entre les notions combinées. Mais parce qu'elles sont tenues de combiner plusieurs domaines de connaissance et de pratique en même temps que plusieurs modes de pensée. Une seule représentation collationne ainsi une grande variété de raisonnements, d'images et d'informations d'origine diverse à l'aide desquels elle forme un ensemble plus ou moins cohérent » (Moscovici, 1989, pp. 15-16). Tout en constituant des « pré-construits » de l'activité, la mobilisation, l'ajustement ou la réinterprétation de certaines catégorisations sont toujours contextualisés et situés et pour les aborder, il s'agit « de replacer les représentations, dans leur contexte d'émergence et de fonctionnement » (Jodelet, 1989b, p. 52) :

« Les représentations sociales sont des ensembles dynamiques, leur statut est celui d'une *production* de comportements et de rapports à l'environnement, d'une action qui modifie les uns et les autres, et non pas d'une *reproduction* de ces comportements ou de ces rapports, d'une réaction à un stimulus extérieur donné » (Moscovici, 1961, p. 48).

De façon imbriquée, les représentations sociales déterminent ce qui est considéré comme existant, possible, juste et orientent les conduites, et se construisent, s'inventent dans le déroulement des interactions situées :

« Créativité et redondance des représentations éclairent une grande plasticité et leur non moins grande inertie, propriétés contradictoires certes, mais contradiction inévitable. C'est à cette condition seulement que le monde mental et réel devient toujours un autre et reste un peu le même, l'étrange pénètre dans la fissure du familier et le familier fissure l'étrange » (Moscovici, 1961, p. 61).

Les processus de catégorisation s'inscrivent dans une tension paradoxale. Dans un mouvement à équilibrer sans cesse, il s'agit d'œuvrer entre stabilité et plasticité dans les interactions au quotidien. Comment les catégorisations effectuées sont-elles maintenues « ouvertes » pour laisser une place à l'imprévisible et à l'imprédictible ? Quels processus amènent à figer les catégorisations au sein d'un collectif ?

2.5.3. La dimension sociale des processus de catégorisation

La présente démarche de recherche s'inscrit dans une perspective qui ne considère pas les processus d'observation et de catégorisation comme relevant d'un individu isolé mais les aborde dans leurs dimensions interactionnelles et collectives (Fillietaz et al., 2008, p. 52). L'aspect occulté des processus de catégorisation est renforcé par le fait que les catégorisations partagées dans un groupe ou une société cachent le processus de construction sous-jacent. Toute catégorisation effectuée se dote « d'un poids supplémentaire si elle est acceptée non seulement par nous-même, mais aussi par les autres membres de notre *in-groupe* » (Schütz, 2009, p. 168). Quant aux travaux portant sur les représentations sociales, ils considèrent que « la 'naturalisation' des notions leur donne valeur de réalités concrètes directement lisibles et utilisables dans l'action sur le monde et les autres » (Jodelet, 1989a, p. 73). Ceci favorise une certaine efficacité et une collaboration dans le collectif qui peut parfois se passer de mots. Cependant, l'occultation des processus en question amène à ce que les représentations sociales constituent, « comme le dit Piaget (1976), un mode de connaissance 'socio-centrique', au service des besoins, désirs, intérêts du groupe » (Jodelet, 1989a, p. 70). La vision du monde et le monde en tant que tel se confondent. Dans les interactions avec autrui, et notamment avec des personnes extérieures au groupe social, « il en résulte une violence cognitive, propre au social, et qui consiste à traiter les gens par rapport à moi et à mes catégories et jamais dans leur singularité, leur soi propre » (Moscovici, 1989, p. 29).

A travers les aspects d'occultation des processus de catégorisation et leur visée pragmatique, les représentations sociales partagées par un groupe constituent des prescriptions, des règles du groupe souvent implicites qui « déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises » (Moscovici, 1961, p. 49). Les représentations sociales prennent un statut de « valeur » : « une représentation n'est pas seulement un savoir tenu par celui qui y adhère pour totalement vrai, mais aussi pour totalement bon » (Laplantine, 1989, p. 298). Composées d'éléments divers, de telles valeurs « sont si vagues et si générales qu'il est possible d'adhérer à des valeurs incompatibles entre elles sans même être conscient de la contradiction » (Becker, 1985, p. 154). Dans un collectif de travail, l'aspect « vague et général » des valeurs comme finalités peut constituer « le ciment symbolique grâce auquel, en termes métaphoriques, l'organisation se maintient : le symbole auquel le personnel peut, confortablement et fréquemment, se référer – avec l'assurance que sur ce point **au moins**, tout le monde est d'accord » (Strauss, 1992, p. 95). Cependant, une valeur généralisée « n'est d'aucun secours pour ce qui est de prendre en main les cas particuliers » (Strauss, 1992, p. 95). Les valeurs n'ont pas « d'extension pragmatique » (Dodier, 1993b, cité in : Giuliani, 2005, p. 330), elles constituent un arrière-fond pour les pratiques professionnelles, sans pouvoir les orienter. En définissant les valeurs, les représentations sociales contribuent à définir les attentes normatives : « La représentation sociale a aussi un aspect prescriptif en délimitant ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné (Jodelet, 1989, cité in : Dutoit, 2011, p. 88).

Les travaux portant sur les processus d'étiquetage ou de stigmatisation (Becker, 1985 ; Croizet & Leyens, 2003 ; Goffman, 1975, 1989 ; Jodelet, 1989 ; Tajfel, 1972, 1982 ; Turner, 1982) abordent les

phénomènes de différenciation entre ce qui est acceptable ou non dans un contexte donné à partir des processus de catégorisations des membres de la société en question. Les processus de typification des membres d'une société à travers la répartition incessante du monde social dans des classes et catégories distinctes (Turner, 1982, p. 17) octroient une identité sociale aux membres d'un groupe social. Les traits considérés comme typiques sont amplifiés ce qui amène à renforcer les similarités à l'intérieur de groupe. De cette manière, les typifications effectuées accentuent la cohésion du groupe :

« Altruism and cooperative behaviour between individuals are mediated by the perception of common category membership » (Turner, 1982, p. 31).

Cette amplification des traits typiques inhérents à un groupe social donné a comme contrepartie l'amplification des traits divergents. « On peut donc affirmer que les normes d'identité engendrent la déviation autant que la conformité » (Goffman, 1975, p. 152). Les recherches portant sur les processus de stigmatisation considèrent que « le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. Ces points de vue sont socialement produits lors des contacts mixtes, en vertu des normes insatisfaites qui influent sur la rencontre » (Goffman, 1975, p. 161). Ce qui est considéré comme des conduites non légitimes, stigmatisées ou déviantes dépend des catégorisations effectuées par « la personne qui émet le jugement de déviance, le processus qui aboutit à ce jugement et la situation dans laquelle il se produit » (Becker, 1985, p. 28). Les normes sociales ont ainsi une spécificité dans un contexte donné et en fonction des groupes sociaux.

« On peut admettre que l'une des conditions nécessaires de la vie sociale et le partage par tous les intéressés d'un ensemble unique d'attentes normatives, de normes, maintenues et soutenues en partie parce qu'elles sont incorporées. Toute infraction entraîne des mesures réparatrices : l'ordre est restauré et les torts redressés, par les agences de contrôle ou par le coupable lui-même » (Goffman, 1975, p. 150).

Comme pour les processus de catégorisation de façon générale, les catégories de ce qui est déviant ou non sont des points de vue ou des constructions sociales qui peuvent varier dans le temps et selon le contexte. « *Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance*, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants. De ce point de vue, la déviance *n'est pas* une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un 'transgresseur'. Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette » (Becker, 1985, pp. 32-33). Cependant, le processus d'étiquetage ou de stigmatisation de ce qui est déviant ne se déroule pas de façon unilatérale, mais émerge « de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte » (*op.cit.*, p. 38). La rencontre entre des membres de différents groupes sociaux amène à ce que les normes sociales ne sont « loin d'être unanimement acceptées, font l'objet de désaccords et de conflits parce qu'elles relèvent de processus de type politique à l'intérieur de la société » (*op.cit.*, p. 41). En étudiant les processus de stigmatisation, il s'agit de s'intéresser moins « aux caractéristiques personnelles et sociales des déviants qu'au processus au terme duquel ils sont considérés comme étrangers au groupe, ainsi qu'à leurs réactions à ce jugement » (*op.cit.*, p. 33).

Les recherches menées considèrent que les personnes qui font partie d'« une catégorie stigmatisée », selon la notion développée par Goffman, ont « tendance à se rassembler en petits groupes sociaux dont les membres proviennent tous de cette catégorie » (Goffman, 1975, p. 36). Les catégorisations sociales distinguent les différents types de personnes en les classifiant par groupes d'appartenance. A l'intérieur de chaque groupe, « la société établit des procédés servant à répartir en catégories les personnes et les contingents d'attributs qu'elle estime ordinaires et naturels chez les membres de chacune de ces catégories » (*op.cit.*, p. 11). Chacun est considéré en tant que membre d'un groupe et en tant qu'individu singulier :

« Les signes patents ou porte-identité, et la combinaison unique de faits biographiques qui finit par s'attacher à l'individu à l'aide précisément des supports de son identité. La notion d'identité personnelle et donc liée à l'hypothèse que chaque individu se laisse différencier de tous les autres, et que, autour de ces éléments de différenciation, c'est un enregistrement unique et ininterrompu de faits sociaux qui vient s'attacher, s'entortiller, comme de la 'barbe à papa', comme une substance poisseuse à laquelle se collent sans cesse de nouveaux détails biographiques » (Goffman, 1975, p. 74).

Dans les interactions situées, l'identité personnelle qui a été octroyée à un des participants à l'interaction « peut jouer dans l'organisation sociale un rôle structuré, routinier, standardisé, et qu'elle le joue effectivement, à cause précisément de la qualité qu'elle a d'être chaque fois unique de son genre » (Goffman, 1975, p. 74). « Le degré de 'cohérence des informations' » (*op.cit.*, p. 81) est

essentiel pour faciliter l'anticipation de ce qui se passe dans une interaction. Cependant, une telle cohérence « contraste du tout au tout avec la multiplicité intérieure » (*op.cit.*, p. 80) des individus qui varie en fonction des différents rôles sociaux et des contextes interactionnels divers.

Lorsque certaines conduites sont considérées comme non légitimes ou stigmatisées, il s'agit de prendre « en compte le fait que les modes de comportement *se développent* selon une séquence ordonnée » (Becker, 1985, p. 46). Les travaux de Becker considèrent les processus d'étiquetage à travers le concept de « carrière » (*op.cit.*, p. 47) : « Quels sont les facteurs qui tendent à freiner ou à interrompre le processus d'amplification de la déviance et dans quelles circonstances entrent-ils en action ? » (*op.cit.*, p. 59). Selon cette notion de « carrière », initialement et pour la plupart, « les actes non conformes sont souvent commis par des individus qui n'ont pas l'intention d'agir en ce sens » (*op.cit.*, p. 48). Ce n'est que progressivement qu'une intentionnalité se construit. « Ce ne sont pas les motivations déviantes qui conduisent au comportement déviant mais, à l'inverse, c'est le comportement déviant qui produit, au fil du temps, la motivation déviant » (*op.cit.*, p. 64).

Les auteurs de conduites déviantes peuvent chercher à nier et à dissimuler la déviance. Les membres du groupe social concerné peuvent alors feindre une acceptation :

« Nous, les normaux, essayons le plus souvent de continuer à faire comme si, en fait, lui, le stigmatisé, correspondait parfaitement à l'un des types de personnes qui se présentent normalement à nous dans la situation présente, que cela implique à nos yeux de le traiter comme quelqu'un de mieux qu'il n'est peut-être, ou de pire qu'il n'est probablement. Si aucune de ces deux voies n'est possible, il nous reste alors à tâcher d'agir comme s'il était une 'non-personne', absent en tant qu'individu auquel il convient de prêter une attention rituelle » (Goffman, 1975, p. 31).

Le fait de dissimuler les conduites déviantes et de feindre une « bonne adaptation » permet que les membres de la société n'ont pas à se confronter à « l'injustice et la souffrance que représente le poids d'un stigmaté » et « qu'ils n'ont jamais à s'avouer combien limités sont leur tact et leur tolérance » (Goffman, 1975, p. 144).

« Le procédé est évident : on demande à l'individu stigmatisé de nier le poids de son fardeau et de ne jamais laisser croire qu'à le porter il ait pu devenir différent de nous ; en même temps, on exige qu'il se tienne à une distance telle que nous puissions entretenir sans peine l'image que nous nous faisons de lui. En d'autres termes, on lui conseille de s'accepter et de nous accepter, en remerciement naturel d'une tolérance première que nous ne lui avons jamais tout à fait accordée. Ainsi, une *acceptation fantôme* est à la base d'une *normalité fantôme* » (Goffman, 1975, p. 145).

Ignorer, nier ou dissimuler les conduites considérées comme non légitimes implique des silences, des énoncés suspendus et non aboutis, des regards détournés, pour « faire comme si », de traiter l'individu concernée de « non-personne » et d'accorder une « acceptation fantôme ». Au contraire de ces processus de dissimulation et d'acceptation feinte, il est possible de sanctionner ou de chercher à contrôler les conduites déviantes « par l'exercice d'un pouvoir, qui se manifeste dans l'application des sanctions : selon que les comportements sont conformes ou contraires aux valeurs, ils sont récompensés ou punis » (Becker, 1985, p. 83). Ceci ne se fait pas uniquement par la contrainte, mais « en influençant les conceptions que les individus se font des activités concernées et de la possibilité de s'y livrer » (*op.cit.*, p. 84).

« En règle générale, pour faire respecter les normes, il faut que quelque chose déclenche le processus. C'est cela qui doit donc être expliqué. L'explication met en jeu plusieurs facteurs. Premièrement, il faut que quelqu'un prenne l'initiative de faire punir le présumé coupable ; faire appliquer une norme suppose donc un esprit d'entreprise et implique un entrepreneur. Deuxièmement, il faut que ceux qui souhaitent voir la norme appliquée attirent l'attention des autres sur l'infraction ; une fois rendue publique, celle-ci ne peut plus être négligée. En d'autres termes, il faut que quelqu'un crie au voleur. Troisièmement, pour crier au voleur, il faut y trouver un avantage : c'est l'intérêt personnel qui pousse à prendre cette initiative. Enfin, le type d'intérêt personnel qui incite à faire respecter les normes varie en fonction de la complexité de la situation » (Becker, 1985, pp. 145-146).

En cherchant à faire appliquer une norme, les membres du groupe social poursuivent « la satisfaction de leurs propres intérêts » (Becker, 1985, p. 187), tout autant que ceux qui, « en poursuivant la satisfaction de leurs propres intérêts, ont commis des actes que l'on qualifie de déviants » (*op.cit.*, 1985, p. 187). Finalement, un des procédés pour les auteurs de conduites déviantes consiste à valoriser les conduites en question, dans une opposition aux normes sociales existantes, dans une « réalité qu'ils créent en donnant un sens à leur expérience, et par référence à laquelle ils agissent » (*op.cit.*, p. 196). Ces travaux qui se sont intéressés à des groupes de personnes stigmatisées ou considérées comme déviantes sur le plan social permettent de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans le déroulement des interactions pour définir quelles sont les conduites considérées comme légitimes ou non.

Après avoir abordé les recherches scientifiques portant sur les processus de catégorisation, il s'agit de s'intéresser à la notion de catégorisation comme pratique professionnelle dans le champ du travail de prise en charge d'autrui de façon générale, et dans le domaine de l'accueil extrafamilial spécifiquement.

2.6. La notion de catégorisation comme pratique professionnelle

2.6.1. Les processus de catégorisation dans les métiers de la prise en charge d'autrui

L'éducation de la petite enfance fait partie des métiers de la prise en charge d'autrui. Les recherches menées portant sur ces métiers considèrent que la catégorisation des identités sociales est particulièrement manifeste « dans les métiers d'intervention sur l'activité d'autrui. Ces métiers visent à modifier les comportements d'autres sujets. Ce sont les métiers du champ médical, social, éducatif, judiciaire » (Dutoit, 2011, p. 32). En se basant sur les travaux de Foucault (2004), certaines recherches relèvent que dans les métiers de prise en charge d'autrui, des « contraintes parfois antinomiques affectent les pratiques en mettant les agents dans dilemmes parfois insolubles. Par exemple, le travail social qui est traditionnellement une pratique d'accueil de l'altérité d'autrui est aussi, en même temps, une forme d'intervention relevant des technologies de contrôle et de normalisation des vivants » (De Jonckheere, 2007, p. 117).

Dans les situations où la prise en charge d'autrui concerne des groupes sociaux stigmatisés ou des groupes s'inscrivant dans une position fortement asymétrique et dominée dans le contexte social, les professionnels qui s'en occupent peuvent prendre un rôle de porte-parole des bénéficiaires de la prise en charge pour défendre « leur cause (Goffman, 1975, p. 37), en étant « des personnes de l'autre bord » (*op.cit.*, p. 37). Au contraire, les professionnels peuvent se considérer comme un « entrepreneur de morale » (Becker, 1985, p. 172) qui vise à réguler les conduites le plus rapidement possible, en fonction des attentes normatives du monde social, de les amener « à se conduire 'bien', selon son appréciation. Il croit qu'il est bon pour eux de 'bien' se conduire » (*op.cit.*, p. 172). Dans une relation fortement asymétrique, les processus d'observation et de catégorisation peuvent s'effectuer par une « imposition des définitions – que celles-ci concernent les situations, les actes ou les catégories de personnes » (*op.cit.*, p. 232). Il ressort de ces différentes recherches que de tels points de vue soulignent l'aspect d'une construction sociale en ce qui concerne la répartition des rôles entre groupes dominants et groupes dominés et « mettent en question le monopole de la vérité et de l'énonciation des faits que prétendent détenir ceux qui sont en position de pouvoir et d'autorité » (*op.cit.*, 1985, p. 232).

Les processus de catégorisation permettent de construire une « connaissance » des bénéficiaires de la prise en charge dans des domaines éducatifs et sociaux. Pour pouvoir interagir avec ces bénéficiaires, il s'agit de pouvoir anticiper, prévoir, de les « connaître », ce qui implique de leur octroyer une identité sociale, et donc de les catégoriser. Par ailleurs, afin de savoir se positionner, de poser un cadre institutionnel à ses pratiques, les professionnel(le)s sont amenés à définir ce qui est légitime ou non, ce qui est « normal » ou non dans un contexte donné. « Est normal ce qui n'accroche pas le regard (...), ce qui se donne à voir, ce qu'il faut voir et ce qu'il faut faire semblant de ne pas voir : tout cela détermine d'un point de vue anthropologique les principaux éléments de chaque culture, les limites à ne pas franchir » (Benasayag, Schmit, 2006, p. 104, cité In : Dutoit, 2011, p. 82).

Cependant, les travaux soulignent également que pour les professionnels, le fait de « ne pas attribuer de propriétés de façon substantialiste aux personnes avec lesquelles les éducateurs travaillent (...) a pour but de ne pas enfermer celles-ci dans des catégories prédéfinies » (Stroumza & al., 2014, p. 17).

« Ce rejet ou tout du moins cette vigilance critique face à l'attribution s'accompagne ainsi en même temps d'une prise en compte de ces jeunes comme ayant des besoins spécifiques auxquels les professionnels se doivent de répondre, et sans lesquels leur institution et leurs activités n'existeraient pas » (Stroumza & al., 2014, pp. 20-21).

La tension entre attribuer une identité sociale aux personnes prises en charge afin de pouvoir anticiper et s'ajuster, tout en gardant une ouverture qui tient compte des évolutions possibles et des aspects imprévus des interactions, prend une importance accrue pour les bénéficiaires de la prise en charge, qui en raison de leur âge ou de leur parcours de vie, sont en train de construire ou de reconstruire leur identité. Celle-ci est dès lors « mouvante, fragile, ouverte. Ce qui rend le problème de

l'attribution de propriétés à la fois important et sensible » (Stroumza & al., 2014, p. 34). Cet élément notamment, et les différents aspects soulignés par les travaux portant sur le domaine du travail social et éducatif en général, s'appliquent de façon analogue pour le champ de l'éducation de la petite enfance.

2.6.2. Les processus de catégorisation dans le champ de l'éducation de l'enfance

Comme abordé lors de la présentation des recherches portant sur les processus d'observation, le terme « observation » est considéré comme une notion centrale pour le champ de l'accueil extrafamilial. Au contraire, le terme de « catégorisation » n'est que peu utilisé dans ce domaine professionnel. Les processus de catégorisation et les liens avec les démarches d'observation n'ont pas donné lieu à des recherches spécifiques. L'imbrication entre processus d'observation et de catégorisation est largement occultée et impensée. Dans l'effervescence du travail quotidien, « où la vitalité des enfants semble mettre à l'épreuve quotidiennement la patience des professionnelles » (Ulmann, 2012, p. 47), les processus d'observation et de catégorisation ne peuvent pas viser un accès à une « vérité objective » ou à ce qui pourrait être considéré comme un diagnostic argumentable et justifiable en ce qui concerne les enfants et leurs conduites. Il s'agit, au contraire, de construire des « connaissances » suffisantes pour pouvoir travailler.

Les travaux du champ de l'accueil de l'enfance ne font que rarement référence aux modalités et aux fonctions des processus de catégorisation sur un plan général ou concernant leur imbrication avec l'observation. Généralement, les processus de catégorisation sont abordés en se limitant aux aspects de stigmatisation. De cette façon, leur aspect indépassable et inévitable pour orienter ses pratiques est ignoré. Les travaux concernant les processus d'étiquetage font partie des savoirs professionnels et ceci particulièrement en ce qui concerne le fait que d'octroyer une identité sociale qui stigmatise une personne, « c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa réalisation » (Becker, 1985, p. 57) :

« La manière dont on traite les déviants équivaut à leur refuser les moyens ordinaires d'accomplir les activités routinières de la vie quotidienne. En raison de ce refus, le déviant doit nécessairement mettre en œuvre des pratiques routinières illégitimes » (*op.cit.*, 1985, p. 58).

« Stigmatiser » un enfant ou lui octroyer une « étiquette » est considéré comme une pratique professionnelle inadéquate et ne correspondant pas aux valeurs éthiques. Dans les travaux et écrits dans le champ de l'accueil extrafamilial, les recherches portant sur les processus de stigmatisation sont mobilisées pour souligner qu'il s'agit de bannir toute stigmatisation des pratiques professionnelles afin d'éviter toutes les conduites qui peuvent constituer des « douces violences » (Schuhl, 2004). Une tension perdure cependant nécessairement, étant donné que les processus de catégorisation pour définir les « besoins » des enfants subsistent et que les travaux du champ professionnel évoquent l'importance d'en tenir compte. Les processus d'observation sont considérés comme essentiels pour les déceler. Le travail de décentration et les processus de catégorisation qui y sont impliqués peuvent rester impensés, ce qui renforce l'aspect occulté des processus de catégorisation.

Certains auteurs cherchent à comprendre les processus de stigmatisation afin de trouver des pistes pour s'en dégager. Ces travaux font le lien entre la dynamique de groupes dans les équipes éducatives, la charge psychique des métiers de l'accueil extrafamilial et les processus de construction de « relations privilégiées négatives » (Mellier, 2000). A partir de la notion d'idéologie défensive du métier (Dejours, 2000), des recherches portent sur l'écart entre les finalités éducatives et les pratiques réelles, et notamment les phénomènes de désignation d'un bouc émissaire (Zogmal, 2008). Afin de lutter contre une « anxiété particulièrement grave » (Dejours, 2000, p. 43), suscitée par la charge psychique inhérente au travail, s'élabore un « mécanisme de défense » (*op.cit.*, p. 43) dans le collectif de travail. Dans les métiers de l'accueil de l'enfance, les stratégies défensives mises en place identifiées consistent à nier ou minimiser les émotions suscitées, d'occuper les enfants pour trouver une certaine maîtrise, désigner un bouc-émissaire et de mettre en place des processus d'organisation institutionnelle d'ordre défensifs (Zogmal, 2008). Ces travaux soulignent la récurrence des processus de stigmatisation dans les métiers de l'accueil de l'enfance.

2.7. *Les processus d'observation et de catégorisation entre défi conceptuel et impératif professionnel*

Comme la revue de l'état de recherche le fait ressortir, observer implique de mobiliser et d'orienter les modalités de perception à disposition vers les éléments pertinents d'une situation et constitue une ressource pour s'engager dans le déroulement interactionnel. Pour les participants à une interaction, observer permet de voir ce qui se passe, mais aussi de faire voir vers quoi l'attention de chacun se tourne. Le terme d'observation est donc en lien avec les phénomènes de perception, de l'intentionnalité et de l'interaction. Les processus de catégorisation s'inscrivent dans les interactions situées pour construire des inférences, des interprétations et pour attribuer une intention ou une signification. Ces processus se trouvent dès lors à la base de la mobilisation de la communication et du langage. Les processus de catégorisation élaborent une sélection des éléments pertinents pour s'orienter et permettent de classer, organiser et structurer le monde environnant et font partie des processus cognitifs. Ces processus de classement et de catégorisation définissent également des rôles sociaux qui contiennent des attentes envers les différents participants à une interaction. Dans une dimension dynamique des interactions, les processus de catégorisation amènent à l'attribution d'une identité sociale ou à l'élaboration de processus de stigmatisation et d'étiquetage et à la construction de représentations sociales qui contiennent « plusieurs modes de pensée » (Moscovici, 1989, p. 16). Le terme de catégorisation est donc en lien avec l'interaction, le langage et la pensée. Par ailleurs, les travaux abordés rendent visibles que les deux processus d'observation et de catégorisation sont étroitement imbriqués. L'amplitude des processus en question porte sur les phénomènes de perception, de la pensée, du langage et de l'interaction de l'être humain. Sur un plan scientifique, la juxtaposition des termes d'observation et de catégorisation risque ainsi de déboucher sur une impasse conceptuelle.

Tandis que les démarches scientifiques visent à aborder un champ spécifique en délimitant l'objet d'étude, dans le travail au quotidien, il s'agit de prendre en compte un ensemble de données disparates pour trouver des réponses, certes incertaines et provisoires. Dans leurs pratiques au quotidien, les professionnelles sont amenées à observer les enfants, à établir des catégorisations, afin de construire une « connaissance » portant sur leurs conduites, leurs compétences, leurs besoins, leurs caractéristiques. Les pratiques professionnelles des éducatrices mobilisent les fondements essentiels de l'activité humaine et leur analyse fait ressortir dès lors, de façon simultanée, une complexité incommensurable et une grande banalité de leur travail interactionnel auprès des enfants. Par une analyse empirique des interactions situées, la présente démarche de recherche vise à donner des éléments de réponse à une question fondamentale : Comment font-elles ? Comment les pratiques professionnelles amenant à « connaître » les enfants à travers les processus d'observation et de catégorisation s'accomplissent-elles dans le travail au quotidien ?

« Il ne s'agit pas alors de rapporter ce que les gens savent et utilisent aux différents domaines que la science prétend connaître mais de l'examiner pour lui-même. Comment fonctionne 'ce que les gens savent et utilisent' ? Comment cela peut-il être appliqué ? Quelles en sont les propriétés ? [...] Le problème est que puisque chaque traité majeur qui a développé un champ scientifique commence en disant que ce que les gens savent et utilisent est faux, évidemment, ce n'est pas en considérant les propos de la 'science' que l'on peut trouver ce que les gens savent et utilisent ; ce que nous voulons faire, c'est voir s'il est possible d'examiner les procédures applicables et utilisables, pour n'importe quel savoir que possèdent les gens. Quelles procédures utilisent-ils pour connaître le monde ? » (Sacks, cité in Hill & Stones Crittenden, 1968, p. 12-14, cité in Watson, 1994, pp. 157-158)

Il s'agit de s'intéresser à ce qui constitue le métier d'éducatrice de l'enfance et « de décrire les activités, les problèmes rencontrés, les efforts et les expériences qui les accompagnent, comme constituant la profession, au sens où ils sont exigés et construits par l'activité » (Stroumza & al., 2014, p. 50). Dans le travail de tous les jours, les processus de catégorisation constituent des « repérages pour l'action » dans une visée pragmatique, dans le sens que « les représentations sociales ne peuvent attendre la mise en place scientifique de toutes les notions nécessaires et il leur faut bien procéder à un certain bricolage » (Grize, 1989, pp. 178-179).

Comme déjà évoqué, l'objet de recherche n'est pas délimité en se focalisant sur certains aspects des processus d'observation et de catégorisation, mais par sa centration sur un contexte professionnel donné et par rapport aux finalités des processus mobilisés. La qualité des interactions, les conditions pour un lien d'attachement, se construisent dans les détails du déroulement des interactions. La présente démarche de recherche cherche à étudier ces processus dans les pratiques professionnelles effectives et de les interroger au-delà de leur banalité apparente.

CHAPITRE III

Cadre théorique

Afin de mieux cerner les interactions entre éducatrices et enfants et les processus d'observation et de catégorisation qui y sont déployés, il semble particulièrement pertinent de s'appuyer sur les outils méthodologiques construits dans les approches interactionnelles. L'analyse des interactions prend en compte les modalités interactionnelles dans leur ancrage contextuel. De cette manière, une telle démarche d'analyse aborde les éléments liés au contexte social, institutionnel et notamment professionnel ainsi que les spécificités liées à un métier qui émergent dans le déroulement des interactions. Pour situer ces différents éléments, le chapitre consacré au cadre théorique porte en premier sur les démarches d'analyse de travail avant de s'intéresser à une perspective interactionnelle des processus d'observation et de catégorisation.

1. L'analyse des processus d'observation et de catégorisation dans les pratiques réelles

La présente démarche de recherche aborde ci-après la notion de travail réel dans les perspectives de l'analyse du travail et de la clinique de l'activité avant de s'intéresser au concept de compétence professionnelle. Ces éléments sont complétés par les recherches portant sur l'engagement subjectif au travail et la prise en compte des émotions dans les pratiques professionnelles.

1.1. La notion de travail réel dans différentes perspectives de l'analyse du travail

En s'intéressant aux pratiques professionnelles, les travaux de l'analyse du travail distinguent les notions de travail réel et de travail prescrit (Leplat & Hoc, 1983, p. 18). Dans une telle perspective, le travail prescrit délimite certains éléments du contexte de travail et des processus prévus, mais n'arrive pas à tenir compte de la réalité dans sa complexité :

« Le point faible de la réalité, lorsqu'il s'agit de la connaître ou de la transformer, c'est d'être située dans un contexte et dans une histoire, de n'être pas en apesanteur sociale, et donc de comporter irréductiblement une part qui échappe à la connaissance et à la maîtrise et qui se déplace lorsque la connaissance avance » (Jobert, 2014, p. 99).

Au-delà des prescriptions, les compétences mobilisées dans le cadre des pratiques professionnelles effectives demandent une construction singulière, l'ajustement au contexte situé et une mobilisation d'intelligence de la part des professionnels. Les recherches menées s'intéressent à l'activité qui s'appuie sur des normes, des prescriptions, des expériences préalables tout en étant finalisée vers des effets recherchés, et qui se déploie dans une situation singulière. Les normes et savoirs antérieurs sont mobilisés, renégociés, ajustés dans l'activité au quotidien (Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000 ; Jobert, 1999, 2014).

« L'opposition entre la théorie et la pratique repose sur l'idée, largement répandue, que la pratique professionnelle efficace résulte de l'*application* en situation des savoirs acquis à l'école, alors qu'en réalité la pratique efficace ne peut être obtenue qu'au prix d'une *production* de savoirs réalisées par les travailleurs dans leur rapport singulier à la tâche. » (Jobert, 1999, p. 4).

Le travail est considéré comme une activité finalisée visant à atteindre certains objectifs. Les pratiques professionnelles transforment ainsi la situation, et, simultanément, transforment les savoirs antérieurs « en les accommodant à la situation, en les 'remettant en jeu' en quelque sorte à chaque nouvelle situation. *C'est seulement quand l'expérience sert à faire d'autres expériences qu'on conserve la main sur son histoire* » (Frund, 2014b, p. 55).

Les approches d'analyse du travail considèrent que le travail implique une dimension collective. Elles ont abordé l'aspect social du travail à travers la notion de « genre ». Entre tâche prescrite et travail réel, le collectif de travail met en place des règles, des savoirs d'expérience et des représentations qui constituent des ressources et des contraintes pour l'action (Clot et Faïta, 2000 ; Hanique & Jobert, 2002). Ces règles collectives sont « entrées dans la chair des professionnels, préorganisent leurs opérations et leur conduite ; elles sont en quelque sorte soudées aux choses et aux phénomènes correspondants. C'est pourquoi elles ne requièrent pas forcément de formulations verbales

particulières. Le genre, comme intercalaire social, est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite. On pourrait écrire qu'il est 'l'âme sociale' de l'activité » (Clot & Faïta, 2000, p. 11). Les règles du « genre » sont certes réaménagées par le « style » de chaque professionnel. Styles et « genre » s'influencent, sont intimement liés, et l'intervention singulière d'un travailleur expérimenté s'inscrit dans un « genre » collectif, s'en démarque, le transforme pour mieux se l'approprier. « Prendre des libertés avec les genres implique une fine appropriation de ces derniers » (*op.cit.*, 2000, p. 15). Cependant, les règles collectives définissent les pratiques considérées comme justes et efficaces. L'existence du « genre » est « la condition de l'anticipation de l'activité de l'autre et donc de l'échange social qu'est le travail, impossible s'il n'utilise pas des activités préconstruites. On ne peut mettre en œuvre une activité qui ne fasse pas référence aux autres activités du même genre. Ce faisant, le genre, en travaillant au service des sujets dans la situation [...] rétroagit sur les styles. [...] Car le genre est toujours le même et autre, toujours vieux et nouveau en même temps. C'est ainsi qu'il garantit la continuité du travail » (Clot, 1999, p. 45).

Ces règles du « genre » se construisent dans et par un collectif de métier. De cette manière, cette notion développée par les approches de l'analyse du travail fait écho au concept proposé par les théories anthropologiques de l'apprentissage dans les situations de travail portant sur les « communautés de pratique » (Lave & Wenger, 1991) :

A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. (p. 98)

La communauté de pratique constitue un support interprétatif pour donner sens aux pratiques professionnelles. Les membres d'une communauté de pratique construisent, à travers des processus d'observation et de catégorisation, un éventail de connaissances pertinentes pour finaliser le travail entrepris.

Les travaux s'intéressant à l'analyse du travail dans les métiers de la prise en charge d'autrui relèvent que leur l'analyse se heurte à des difficultés importantes pour cerner les pratiques professionnelles qui se construisent dans et à travers des interactions. Le travail des professionnelles de l'enfance se décèle parfois à travers un regard, un geste, un sourire. Comment comprendre ce qui se passe ? Entre banalité apparente des gestes et finalités éducatives évoquées, « l'image du réel est donc toujours fugitive, échappe au premier regard, quand bien même elle est en permanence sous nos yeux » (Frund, 2014, p. 26). Dans un travail éducatif, les prescriptions se dégagent, d'une part, des valeurs et des finalités pédagogiques qui se construisent pour une large partie à partir de théories scientifiques. D'autre part, les prescriptions portent sur des aspects organisationnels et procéduriers qui nécessitent un ajustement situé pour tenir compte des contraintes contextuelles et de leur « enchevêtrement non maîtrisable » (Libois, 2007, p. 56). Dans un métier historiquement récent, et portant sur des pratiques diverses, relevant des soins et de l'éducation, « l'accord sur ce qui constitue un travail bien fait est particulièrement mouvant dans le travail avec des enfants, discutable et discuté au gré de l'évolution des connaissances, et en fonction des convictions pédaogo-éducatives » (Frund, 2014, p. 40). Ainsi, la définition des pratiques adéquates nécessite un processus de négociation : « l'idée de ce qui est 'bon' est plutôt comprise comme le produit d'une pratique discursive, toujours contextualisée (elle est spécifique au temps et au lieu), souvent sujette aux désaccords et inévitablement soumise à la négociation » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 178). La dimension collective est particulièrement apparente en ce qui concerne les métiers de la petite enfance. L'accueil extrafamilial de jeunes enfants dans des institutions de la petite enfance se déroule dans un contexte collectif : une équipe de professionnelles prend en charge un groupe d'enfants.

1.2. La notion de compétence professionnelle

La notion de travail réel peut également être abordée par celle de compétence professionnelle. La complexité et l'effervescence de l'action limite l'apport des prescriptions et des savoirs pré-existants. Le travail, en tant que « rencontre avec l'échec des savoirs déjà constitués, qu'il s'agisse des règles formelles ou des savoir-faire accumulés, est pour le sujet *expérience de l'impuissance* en même temps qu'elle est *appel au dépassement*, incitation à innover, à inventer, pour parvenir au plus près de l'objectif fixé. Le réel affronté dans le travail possède ainsi le double statut d'un obstacle et d'une opportunité » (Jobert, 2014, p. 100). Travailler implique d'innover et d'inventer, de mobiliser des compétences professionnelles.

« La compétence est la sélection, la coordination et l'activation de capacités dans le but de répondre aux sollicitations de la représentation que le sujet s'est construite d'une situation donnée (et du but à atteindre) » (Jonnaert, 2003, p. 107).

Tout en se basant sur des savoirs et des expériences acquis, « la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte [...]. La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources » (Boterf, 1994, pp. 16-18). La compétence professionnelle est mobilisée lorsqu'il s'agit de faire face à des imprévus et à des éléments inattendus, à ce qui constitue des « événements » dans le déroulement du travail quotidien :

« L'événement signifie que la compétence professionnelle ne peut plus être enfermée dans des prédefinitions de tâches à effectuer dans un poste de travail. Elle ne peut plus être principalement inscrite dans du travail prescrit. La compétence professionnelle consiste à faire face à des événements de manière pertinente et experte. Et cette compétence appartient en propre à l'individu, et non pas au poste de travail. Il serait d'ailleurs absurde, en langue française, de parler de poste de travail compétent ! » (Zarifian, 2001, pp. 37-38).

La compétence professionnelle ne se construit pas individuellement, mais s'inscrit dans un collectif de travail et dans le contexte d'un métier. Dans une telle perspective, « la compétence individuelle n'est rien sans l'ensemble des apprentissages sociaux et des communications qui la nourrissent de tous côtés : en amont, dans la formation de cet individu et dans les préoccupations collectives des situations ; en instantané, dans les réseaux de communication qu'il peut mobiliser pour affronter une situation un tant soit peu complexe ; en aval, dans les bilans et évaluations communes que les personnes concernées par la situation ainsi traitée peuvent faire » (Zarifian, 2001, p. 52). Etant donné que la compétence professionnelle ne se réalise qu'en « acte », lorsqu'il s'agit de se situer face à un « événement » pour franchir un obstacle et en faire une opportunité, en inventant les pratiques professionnelles pertinentes, « la compétence ne se donne à voir que dans les actions qu'elle gouverne. C'est dans ces actions qu'on peut la saisir, quitte à inférer, de ces actions, les compétences qui ont permis de les réaliser avec succès. Autrement dit, la compétence ne se manifestant que dans l'activité pratique, c'est de l'activité que pourra découler l'évaluation des compétences mises en œuvre à cette occasion » (Zarifian, 2001, p. 64). Dans une telle perspective, les recherches portant sur le travail et les compétences qui y sont mobilisées doivent nécessairement s'intéresser aux pratiques réelles.

1.3. La place des émotions et la subjectivité au travail

Pour travailler, il s'agit de mobiliser des compétences professionnelles afin d'atteindre les objectifs visés. Face aux obstacles rencontrés, le travail contient un « appel au dépassement » (Jobert, 2014, p. 100) et conjugue les aspects liés à son efficience et ceux liés à l'engagement subjectif. Un tel engagement offre une opportunité d'exister et de construire son identité. Le rapport subjectif au travail constitue un objet de recherche important dans le champ de l'analyse de travail et notamment dans les perspectives de la clinique de l'activité et des approches psychodynamique (Clot, 1999 ; Clot & Faïta, 2000 ; Dejours, 2000 ; Jobert, 2014). Afin de soutenir un engagement subjectif des travailleurs, la reconnaissance du travail est une notion centrale dans ces démarches de recherche (Jobert, 2014).

Quant aux travaux abordant les métiers du *care*, ils considèrent que « la 'naturalisation' » (Molinier, 2002, p. 7), de ces métiers est à mettre en lien avec le travail émotionnel inhérent à de telles activités. « L'amour figure aussi comme un risque majeur de déstabilisation et de confusion dans la sphère des activités de services (...) qui confrontent fréquemment à des situations où, *pour bien travailler*, on est obligé de se laisser éprouver par la subjectivité de celui/celle que l'on 'sert' » (*op.cit.*, p. 6). En ce qui concerne les métiers du travail social, des démarches de recherches en analyse du travail abordent le travail émotionnel comme un élément essentiel (Libois & Stroumza, 2007 ; Libois, 2011). Dans cette perspective, le travail corporel et émotionnel est lié pour permettre en engagement dans une relation à autrui :

« L'expérience se fonde sur une corporéité permettant une articulation fine entre raison et émotionnel. Sentir n'est pas le contraire de penser, l'expression émergente des sens nous dit un état de la situation, un état essentiel à reconnaître. Tenter l'approche de la bonne distance incluant l'expression corporelle et la raison est une expérience du juste milieu qui n'est pas sans saveur » (Libois & Stroumza, 2007, p. 34).

Les postures du corps ont toute leur importance dans les métiers de prise en charge d'autrui, étant donné que la « particularité des métiers du travail social, c'est bien l'absence d'outils professionnels matérialisés par des objets » (*op.cit.*, p. 47). Le fait de « prendre en compte ces aspects corporels et émotionnels comme des connaissances qui se constituent dans l'activité, permet de penser ces compétences non plus comme des comportements 'naturels', accessibles à tout un chacun, mais bien comme des capacités à acquérir » (*op.cit.*, p. 47). Dans les métiers relationnels, le travail consiste parfois à ne rien faire, être là, être disponible. Un tel travail sur le corps et son expression des émotions se reflète dans le fait que « la présence à autrui se constitue hors de la parole, elle est dans le rassemblement corporel, dans un espace d'intimité » (*op.cit.*, 2007, p. 43). Le travail corporel et émotionnel se conjugue lors de situations où la mise en disponibilité du travailleur social est prépondérante :

« S'appuyer au mur, apprendre, être là, permet au corps de s'installer dans ces instants étonnants, d'une durée indéterminée, ouverts à une demande non manifeste. Il est particulièrement difficile d'exister professionnellement dans ce qui est ou peut être perçu comme une inutilité, une inactivité, une impuissance. La capacité d'immobilité ou de tranquillité corporelle est pourtant une offre exceptionnelle, rare, ouvrant de réels espaces de communication » (*op.cit.*, p. 44).

Afin de se positionner face à autrui, de pouvoir interagir d'une façon spécifique selon le contexte professionnel, ces métiers « impliquent l'apprentissage de gestes, de postures, d'attitudes corporelles qui reflètent un état émotionnel agissant sur l'activité » (*op.cit.*, 2007, p. 39). Une telle perspective est en contradiction avec des prescriptions ou des notions très répandues dans le milieu professionnel telles que « distance professionnelle » ou « recul professionnel ».

« Nous pouvons repérer que précisément dans les métiers de l'humain, les compétences liées à la gestion des émotions, les siennes et celles des autres, sont toujours difficilement prises en compte, par soi-même, par les pairs ou par la hiérarchie. Le corps dans l'activité n'est pas vécu comme un outil professionnel engagé dans la relation. Le discours usuel est de l'ordre du déni. Etre professionnel est massivement défini par la capacité à dominer ses sentiments, à ne rien laisser transparaître, à savoir se protéger. » (*op.cit.*, pp. 30-31)

Les pratiques professionnelles exigent-elles une maîtrise des émotions ou d'un travail à partir des émotions suscitées dans les pratiques au quotidien ? Certains auteurs considèrent que la distance professionnelle n'implique pas tant de canaliser les émotions, mais de considérer les émotions vécues comme une des façons d'appréhender une situation et de pouvoir envisager d'autres manières de voir, de ressentir. Ce qui serait alors un « décollement des émotions par rapport aux événements et aux personnes fait des émotions des versions, au sens où elles font exister le monde sur un certain mode, sans prétendre être une vérité ou la seule manière de faire exister ce monde » (Stroumza & al., 2014, p. 133). La distance professionnelle consiste alors à ce que « cette possibilité de variation (...) rend possible un espace de jeu, qui évite que les éducateurs ne soit 'que dans la réaction' par rapport aux événements, sans marge de manœuvre » (*op.cit.*, p. 132).

Dans les travaux portant sur le champ de l'accueil extrafamilial, la notion de distance professionnelle est abordée en considérant qu'« un écart entre ce qui est ressenti et ce qui est montré constitue un effort, un travail émotionnel d'autant plus éprouvant que les prescriptions et les modes d'organisation du travail n'en permettent que rarement l'expression » (Ulmann, 2012, p. 47). De telles prescriptions sont traversées par des tensions : « Etre proche des enfants mais rester en distance avec eux, répondre à leurs demandes d'affection mais ne pas se montrer affectueuse, leur manifester de l'attention et de la présence mais ne pas s'attacher à eux » (*op.cit.*, p. 51). Par ailleurs, « une proximité physique des corps, vient réactiver les plaisirs, les dégoûts ou les peurs » (*op.cit.*, p. 49). Dans les interactions avec de jeunes enfants, leurs émotions intenses, fortes, et encore pas médiatisées par la pensée ou le langage s'expriment parfois de façon brute, ce qui peut ébranler les professionnelles : « La peur éprouvée par les soignants est la réplique de la peur que ces enfants portent en eux alors qu'ils n'ont pas les moyens d'exprimer l'état dans lequel elle les met » (Delion, 2009, p. 57). Un travail sur l'engagement subjectif des éducatrices et le vécu des enfants est ainsi inhérent aux pratiques professionnelles dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Le travail des éducatrices de l'enfance implique une répétition inlassable de gestes anodins qui peuvent devenir routiniers, et, en même temps, il induit une charge psychique importante due aux émotions intenses vécues et suscitées par les enfants (Zogmal, 2008). Vu cette charge psychique inhérente à la prise en charge de jeunes enfants, le lien asymétrique où l'adulte a une place dominante et l'enfant une place plus basse, peut être ressenti de façon inverse. Les besoins de l'enfant, ses exigences peuvent lui donner un aspect impérieux et amener à le percevoir comme « omnipotent à cause de sa fragilité et de sa dépendance » (Musatti, 2007, p.10). Son comportement peut sembler parfois incompréhensible mais qu'il s'agit d'« interpréter afin de pouvoir donner du sens au temps passé

ensemble» (*op.cit.*, p. 210). Dans les pratiques au quotidien, le fait de devoir imposer des contraintes aux enfants, pour maintenir l'organisation institutionnelle ou parce que la situation ne permet pas de répondre à leurs demandes ou exigences, peut ajouter à la charge psychique. Il est indispensable de trouver des moyens pour maintenir son équilibre psychique :

« Nécessaires à la protection de la santé mentale contre les effets délétères de la souffrance, les stratégies défensives peuvent aussi fonctionner comme un piège qui désensibilise contre ce qui fait souffrir. Et, au-delà, elles permettent parfois de rendre tolérable la *souffrance éthique*, et non plus seulement psychique, si l'entend par là la souffrance qui résulte non pas d'un mal subi par le sujet, mais celle qu'il peut éprouver de commettre, du fait de son travail, des actes qu'il réprouve moralement. En d'autres termes, il se pourrait que faire le mal, c'est-à-dire infliger à autrui 'une souffrance induite' (...) occasionne aussi une souffrance à celui qui le fait, dans le cadre de son travail. Et contre cette souffrance, s'il est capable de construire des défenses, il peut sauvegarder son équilibre psychique » (Dejours, 2000, p. 40).

La collectivité amène encore un aspect supplémentaire : Le risque de voir des émotions vives surgir chez les adultes est encore amplifié quand les enfants se trouvent en groupe. Les débordements des rassemblements d'enfants, les excès des « bandes » de jeunes peuvent faire peur à la société des adultes. L'enfant, le jeune, est parfois considéré comme une menace, dans son altérité qui ne vient pas d'un ailleurs, mais constitue une « altérité du dedans » (Jodelet, 1989b, p. 33). La prise en charge d'une collectivité d'enfants ajoute à la complexité du travail des éducatrices de l'enfance.

Après avoir esquissé les notions du travail réel, de la compétence professionnelle et évoqué les aspects liés à l'engagement subjectif dans le travail, il s'agit d'aborder les perspectives interactionnelles des processus d'observation et de catégorisation. Dans les métiers de la prise en charge d'autrui, les compétences professionnelles sont fréquemment des compétences interactionnelles. Pour reprendre et ajuster la citation de Boterf proposée ci-dessus, « la compétence [interactionnelle] ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources » (Boterf, 1994, pp. 16-18). Une perspective interactionnelle offre des outils d'analyse pour s'intéresser à cette mobilisation des ressources interactionnelles, et notamment aux processus d'observation et de catégorisation.

2. La perspective interactionnelle comme outil d'analyse des processus d'observation et de catégorisation

La présente démarche de recherche est conduite dans une perspective d'analyse du travail d'inspiration interactionnelle et étudie les processus d'observation et de catégorisation dans le champ de la petite enfance à travers une conception à la fois située, sémiotique, collective et dynamique :

« L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, sans s'y limiter, implique l'ordre du langage » (Vion, 2000, p. 19).

En s'intéressant à l'angle d'analyse portant sur l'ancrage et l'émergence des processus d'observation et de catégorisation, il s'agit d'aborder premièrement l'aspect situé de l'interaction, ce qui permet de faire ressortir la spécificité d'un contexte professionnel donné. Deuxièmement, les phénomènes langagiers sont étudiés à travers la notion d'ostension, la prise en compte des ressources multimodales et de l'expression des émotions dans le déroulement des interactions. La dimension collective est évoquée à partir de la notion de co-construction des processus d'observation et de catégorisation et à travers l'attribution et la mobilisation des rôles sociaux. Pour évoquer la dimension dynamique, la notion de trajectoire située constitue une ressource méthodologique afin d'étudier les processus d'attribution d'une identité sociale.

2.1. Les processus d'observation et de catégorisation émergents et ancrés dans les interactions situées

Les processus d'observation et de catégorisation se construisent dans et par les interactions. « Ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation » (Bakhtine, 1977, cité in Vion, 2000, p. 30). La signification de ce qui se passe et de ce qui se dit se construit dans les interactions par les « co-participants qui s'orientent les uns vers les autres, en ajustant et en coordonnant constamment leurs activités » (Mondada, 2005, p. 23). La présente démarche de recherche s'inscrit dans une

approche considérant que les « représentations mentales sont sociales par nature : elles sont le résultat et le produit évalué des interactions sociales (...) et surtout, elles ne prennent un sens qui si elles sont intersubjectivement partagées par les participants à l'interaction » (Filliettaz, 2002, p. 55). Le fait de chercher à « éviter les pièges du mentalisme » (Watson, 1994, p. 153) implique de ne pas considérer les processus d'observation et de catégorisation comme internes au psychisme d'une personne, mais à « réarticuler les déterminations sociales avec les capacités psychologiques individuelles » (Filliettaz, 2002, p. 48).

« L'interaction est le lieu où se (re)construisent les diverses catégories à partir desquelles nous communiquons. Cette conception intersubjective de la subjectivité revient à abandonner le sujet psychologique pour adopter le point de vue du sujet social » (Vion, 2000, p. 50).

Dans les interactions au quotidien, il s'agit de tenir compte de « la nature sociale des processus en jeu » (Filliettaz, 2002, p. 30) pour mieux cerner comment les processus d'observation et de catégorisation pré-existants sont mobilisés et réajustés, comment ils sont modifiés, complétés ou stabilisés par les observations et catégorisations émergeant de l'activité située et de quelle manière ces processus sont rendus publiquement manifestes dans le déroulement interactionnel. Une telle démarche d'analyse vise à « rendre compte du fait que la relation sociale soit à la fois un état préexistant aux interactions, servant à les 'formater' (donc une ressource), et le résultat d'un travail interactionnel de configuration d'une association (donc un accomplissement) » (Quéré, 1993, p. 254, cité in : Giuliani, 2005, p. 322).

La démarche de partir des données de situations « naturelles » et d'aborder des pratiques réelles est « en homologie avec son objet, à savoir l'ordre social en tant qu'accomplissement continu des membres d'une société, conçus comme des acteurs pratiques qui, outre qu'ils procèdent eux-mêmes à des analyses et des enquêtes pratiques sur le monde, utilisent ce qui est à leur disposition pour réaliser les tâches et gérer les affaires dans lesquelles ils sont engagés » (Hester, 1994, p. 220). Le travail des éducatrices auprès des jeunes enfants se déroule dans un flux incessant d'interactions situées. « Prendre en considération le caractère incertain et imprévisible de l'action nécessite que l'analyse se fasse en contexte et en mouvement, dans le présent du déroulement de l'action » (Stroumza & al., 2014, p. 46).

2.1.1. La spécificité des processus d'observation et de catégorisation dans un contexte professionnel donné

La notion de contexte permet de faire ressortir la spécificité du domaine des métiers de l'éducation de l'enfance. Cette notion a été abordée par Erving Goffman (1991) en intéressant aux *cadres sociaux de l'expérience* :

« En s'intéressant à une situation ordinaire on se pose la question : 'Que se passe-t-il ici ?' Que la question soit formulée explicitement dans les moments de doute et de confusion, ou implicitement lorsque les circonstances ne menacent pas nos certitudes, elle est posée et ne trouve de réponse que dans la manière dont nous faisons ce que nous avons à faire » (Goffman, 1991, p. 16).

Afin de pouvoir se repérer et se positionner dans les interactions, « la vie sociale est organisée de telle sorte que nous pouvons généralement comprendre ce qui nous arrive et y prendre part » (Goffman, 1991, p. 35). Pour ce faire, un « cadrage de l'expérience » constitue une « définition de situation » (*op.cit.*, p. 19) qui délimite « ce que nous attendons de la situation et nous agissons en conséquence » (*op.cit.*, p. 9) :

« Nous ne cessons de projeter nos cadres de référence sur ce qui nous entoure, mais nous ne nous en apercevons pas, dans la mesure où les faits viennent les confirmer et le cours régulier des activités recouvrir nos conjectures » (*op.cit.*, p. 47).

Dans ce sens, comprendre « ce qui se passe » permet de s'y ajuster. « Le cadrage n'introduit pas tant des restrictions quant à ce qui peut faire sens qu'il n'ouvre le champ des possibles » (*op.cit.*, p. 234). Si une situation n'est pas définie, si les règles et les attentes ne sont pas clarifiées, « le moindre doute demande à être rapidement levé et à l'aide de toutes les sources d'informations disponibles. En réalité, il faut croire qu'il est tout simplement humain de ne s'engager dans une activité que si elle comporte ce minimum d'ordonnance » (*op.cit.*, pp. 297-298). Le sens de ce qui se passe dans une situation se construit dans le déroulement de l'interaction : « Le sens de l'action émerge de sa situation de production » (Filliettaz, 2002, p. 38). Les définitions de la situation ne se font que

rarement de façon explicite, mais s'imbriquent dans le déroulement des interactions. Ce qui se passe se définit par et à travers les situations qui « font tenir ensemble les faits, les valeurs ou les émotions » (Stroumza & al., 2014, p. 152). « Tant que les sujets communiquent, ils continuent de produire, en même temps que leurs messages, des définitions de la situation. Dès lors qu'ils ne pourraient plus s'entendre sur la situation qu'ils construisent la communication deviendrait impossible. Dans la mesure où la situation se trouve constamment définie par les pratiques que les participants mettent en œuvre, cette situation se trouve sous la dépendance de leurs actions. C'est ainsi que la situation ne saurait se contenter d'être un cadre préalable à l'échange, une donnée initiale. La situation est manifestée par les acteurs et se présente donc comme un produit de l'interaction » (Vion, 2000, p. 104).

Etant donné que les interactions sont fondamentalement contextualisées, elles se déroulent de façon spécifique en fonction du contexte en question. Les pratiques professionnelles des éducatrices se construisent dans et à travers les interactions avec de jeunes enfants. Ceci constitue un des éléments inhérents à leur contexte professionnel et les travaux de Goffman abordant les interactions impliquant des enfants peuvent éclairer ces spécificités. Ainsi, les « enfants font et peuvent faire un grand nombre de gaffes dans les interactions réelles. Et c'est en partie ce que signifie être traité comme un enfant – et 'être' un enfant » (Goffman, 1991, p. 206). Par ailleurs, une interaction en présence d'enfants peut être menée sans les inclure dans le déroulement, ce qui les positionne « comme des non-personnes, présentes d'une certaine façon mais considérées comme si elles ne l'étaient pas » (*op.cit.*, p. 206). Finalement, il est possible de « couper court », de rire ou sourire devant les « maladresses » d'un enfant :

« Avec un interlocuteur de statut nettement inférieur, nous nous accordons assez aisément le droit de couper court à des propos que nous considérons comme de simples bouffonneries. Il n'est pas rare, par exemple, qu'on se laisse aller à rire ou sourire devant les efforts et les maladresses d'un enfant, comme si nous nous accordions le droit de le considérer capable d'occuper la scène de la conversation, mais tout juste. On commence par lui accorder tous les droits d'accès à la conversation, et puis, à peine a-t-on sacrifié à cette impulsion charitable, qu'on s'abat sur le moindre écart pour y trouver des raisons de rompre au plus vite, de se délivrer des soucis et des sacrifices qui vont de pair avec la fiction sociale de la conversation entre égaux » (*op.cit.*, p. 366).

Face aux enfants, Goffman souligne certaines spécificités des énoncés utilisés. « L'amour, la colère, l'approbation, la désapprobation, les promesses, les menaces, les admonestations sont exprimées verbalement et ponctuées de signes paralinguistiques. En principe, les phrases sont courtes et ne semblent pas traduire une émotion prolongée » (*op.cit.*, p. 519). Il relève également « le 'pluriel parental', qui tend à effacer la frontière entre l'autre et soi, et la suppression des pronoms au profit des noms propres et des titres de parenté qui sont énoncés du point de vue de l'adorable chose » (*op.cit.*, p. 527). Ces deux procédés se retrouvent dans des exemples du type « on va voir papa ». Dans les interactions avec les enfants, l'aspect ordonné et séquentiel est clairement rendu manifeste :

« C'est ainsi qu'un enfant qui tombe et s'érafle le genou attendra d'avoir traversé la rue et rejoint ses parents pour éclater en sanglots, et ses larmes seront aussi chaudes et sincères qu'elles peuvent l'être » (*op.cit.*, p. 557).

Ce n'est pas seulement le cadrage de l'expérience qui s'effectue de façon spécifique dans un contexte professionnel donné, mais les processus d'interaction en général, et les processus d'observation et de catégorisation, en particulier. En ce qui concerne les processus d'observation et notamment la perception visuelle dans un contexte professionnel spécifique, ils ont été étudiés par Goodwin (1994, 2000) pour les métiers de policier, d'une part, et d'archéologue, d'autre part. Goodwin considère que « Human vision is socially organized » (Goodwin, 2000, p. 157). Afin d'aborder les processus de perception liés à l'observation, il s'agit de « ne pas isoler des contextes d'activité qui structurent socialement le type d'information disponible et reconnaissable, ni à la séparer de la production méthodique des activités pratiques. En effet, l'environnement de l'action sociale n'est pas un milieu neutre où circulent des informations, et l'acteur social n'est pas un sujet immobile et contemplatif » (Relieu, 1994, p. 186). Ce sont des « pratiques irrémédiablement situées qui concourent à la production et à la reconnaissance des activités sociales » (*op. cit.* p. 186). Il n'est possible d'étudier les processus d'observation situés qu'à travers l'analyse des interactions :

« Visual phenomena can only be investigated by taking into account a diverse set of semiotic resources and meaning-making practices that participants deploy to build the social worlds that they inhabit and constitute through ongoing processes of action » (Goodwin, 2000, p. 157).

Dans un collectif de travail, ce qui est à regarder et ce qui constitue un élément pertinent pour orienter les pratiques est rendu manifeste par l'orientation du regard et par une communication incessante

(Goodwin, 2000, p. 164). Un système se met en place qui organise la perception visuelle (Goodwin, 1994, p. 609) des différents membres du collectif, et qui dépose des représentations externes dans des outils (*op.cit.* p. 606). Ainsi, pour des archéologues, la perception d'une ligne dans la terre est rendue publiquement manifeste et peut orienter le regard d'autrui (*op.cit.*, p. 611), tandis que pour les policiers, les conduites d'un suspect sont observées selon un « expert frame of reference » (Goodwin, 1994, p. 617).

Ces processus de perception sont spécifiques et partagés dans une communauté de praticiens expérimentés ce qui leur permet de voir et de catégoriser le monde de façon adéquate pour leur travail (Goodwin, 1994, p. 615).

« La visibilité des détails significatifs pour l'activité en cours est établie au cours de l'activité elle-même, par des procédés des participants qui la construisent publiquement et grâce à leur 'vision professionnelle' (Goodwin, 1994) en action. Ainsi, un stylo pointé sur le détail d'une carte fait émerger la pertinence de ce détail pour l'activité en cours ; il le constitue comme quelque chose qui doit être vu, qui est normalement vu par un regard professionnel, qu'il faut apprendre à voir quand on est encore un novice et dont la vision rend le raisonnement, l'argumentation, l'action consécutive possibles. C'est ainsi qu'on peut parler d'une 'praxéologie de la vision', en insistant sur le fait qu'elle relève moins d'une perception évidente que d'un accomplissement pratique situé, où la parole-en-interaction et les gestes – accompagnés et prolongés éventuellement de pointeurs – jouent un rôle fondamental » (Mondada, 2005, p. 132).

Etant donné que ces pratiques de perception sont spécifiques à une communauté, elles doivent être apprises (Goodwin, 1994, p. 627). Il ressort des travaux de Goodwin que la perception visuelle, et les processus d'observation sont étroitement imbriqués dans les processus de catégorisation. « Categories and the phenomena to which they are being applied, mutually elaborate each other » (*op.cit.*, p. 627). Cette imbrication est également soulignée dans les travaux de Conein (2005) qui définissent « la catégorisation comme reposant sur des informations visuelles et des prototypes perceptuels. Cette mobilisation d'indices primaires fondés sur l'observation, la vision, l'attention définit la 'base recognitionnelle' de la catégorisation » (Mondada, 2006b, p. 147). De plus, les processus d'observation sont spécifiques à un contexte donné, tout comme « la catégorisation est une *activité* réalisée dans des circonstances locales particulières » (Hester, 1994, p. 231).

2.1.2. La notion d'ostension et les processus d'observation et de catégorisation

Dans le déroulement des interactions, les processus d'observation et de catégorisation sont essentiellement implicites et difficilement décelables. Cependant, ils peuvent être rendus manifestes dans l'interaction. Les travaux concernant la notion d'ostension éclairent ce processus : « Un comportement qui rend manifeste une intention de rendre quelque chose manifeste – est un comportement *ostensif* ou plus simplement une *ostension*. Montrer quelque chose à quelqu'un est un cas d'ostension. Nous soutiendrons que la communication humaine intentionnelle est aussi un cas d'ostension » (Sperber & Wilson, 1989, p. 81). Suite aux travaux de Grice (1979), la notion d'ostension se base sur une prise en compte du « caractère implicite de la communication humaine. Ses travaux mettent en évidence l'écart souvent important qui sépare la signification linguistique des phrases et le sens communiqués par les locuteurs en contexte » (Filliettaz, 2008, p. 107). La communication contient une part d'incertitude. Dans le déroulement des interactions « l'intercompréhension n'est jamais que partielle et exige tout un jeu de reformulations et d'adaptations successives » (Vion, 2000, p. 44). Dans une telle perspective, il s'agit de considérer que « communiquer, c'est produire et interpréter des indices » (Sperber & Wilson, 1989, p. 13) et qu'une « communication est réussie non pas lorsque les auditeurs reconnaissent le sens linguistique de l'énoncé mais lorsqu'ils en infèrent le 'vouloir-dire' du locuteur » (*op.cit.*, p. 42).

Ces phénomènes d'ostension sont présents dans toutes les formes de communication. Le langage verbal, en tant que « signal codé, même s'il n'est pas ambigu, n'est jamais qu'un indice des intentions du communicateur » (Sperber & Wilson, 1989, p. 256). Les intentions ne s'expriment pas dans le langage, le langage en donne des indices étant donné que « la signification linguistique d'une phrase énoncée n'encode pas complètement le vouloir-dire du locuteur : le sens aide simplement le destinataire à inférer ce vouloir-dire » (*op.cit.*, p. 48). Dès lors, le langage constitue une ressource qui vise à produire des indices ou des « stimuli ostensifs », qui « doivent satisfaire deux conditions : ils doivent d'abord attirer l'attention des destinataires ; ils doivent ensuite diriger cette attention sur les intentions du communicateur » (*op.cit.*, p. 231). L'effet ostensif de la communication est dès lors lié à la notion d'intentionnalité. Communiquer par le langage verbal consiste à rendre publiquement manifestes des indices pour permettre à son interlocuteur d'en tirer des interprétations, d'attribuer une intention, d'inférer une hypothèse : « Le mieux que le destinataire puisse faire, c'est de former une

hypothèse à partir des indices fournis par le comportement ostensif du communicateur. Une telle hypothèse n'est jamais certaine ; elle peut être confirmée, mais elle ne peut pas être démontrée » (*op.cit.*, p. 103). Dans cette perspective, un tel processus de communication est désigné par le terme « communication ostensive-inférentielle » :

« La communication inférentielle et l'ostension sont un seul et même processus, mais considéré de deux points de vue différents : celui du communicateur, qui produit l'ostension, et celui du destinataire, qui fait des inférences » (*op.cit.*, p. 88).

Par le fait d'attirer l'attention d'un interlocuteur, de montrer quelque chose, de dire quelque chose, le communicateur indique qu'il considère comme « pertinent » ce qu'il cherche à communiquer. « Un acte de communication ostensive communique automatiquement une *présomption de pertinence* » (*op.cit.*, p. 235) indiquant que « le stimulus ostensif mérite d'être traité par le destinataire » (*op.cit.*, p. 237). Lorsque des informations nouvelles mobilisent, modifient, complètent des informations anciennes et donnent lieu à un « effet de multiplication, nous disons que ces informations sont *pertinentes*. Plus l'effet de multiplication est grand, plus grande est la pertinence » (*op.cit.*, p. 79). Ce qui est considéré comme suffisamment pertinent dans le cadre d'une interaction dépend du contexte situé. « Dans de nombreuses situations sociales, le niveau de pertinence attendu est culturellement défini » (*op.cit.*, p. 242). Les interlocuteurs cherchent à rendre manifeste l'indice « le plus pertinent de tous ceux que le communicateur pouvait utiliser pour communiquer » (*op.cit.*, p. 246).

Il est inhérent aux processus de communication qu'« il existe des pensées que nous ne pouvons pas vraiment partager, et que la communication peut réussir sans pour autant reproduire exactement les pensées du communicateur chez le destinataire » (*op.cit.*, p. 287). L'à-peu-près, le flou et l'imprécision font partie des processus de communication et c'est pour cette raison qu'ils impliquent nécessairement des processus de catégorisation ou d'inférence. A travers la communication, l'intention vise à « modifier directement, non pas les pensées, mais l'environnement cognitif du destinataire » (*op.cit.*, p. 93). Ce qui peut être perçu mutuellement, ce qui attire une attention conjointe des interlocuteurs amène à une « modification de l'environnement cognitif mutuel » et, par là, à « une modification de leurs possibilités d'interaction » (*op.cit.*, p. 98).

Lorsque les conduites des enfants sont considérées par les éducatrices comme des indices ostensifs, elles sont amenées à inférer à partir de là ce que les enfants « voulaient dire ». Ce processus « inférentiel » est désigné dans ce texte en tant que processus d'observation et de catégorisation. En premier, il s'agit d'observer quelles conduites constituent des indices ostensifs, et sont donc intentionnelles. Ensuite, l'observation porte sur l'orientation de ces indices ostensifs afin de pouvoir catégoriser leur « vouloir-dire ». Afin de comprendre ce qu'autrui cherche à dire, il est nécessaire d'observer ce qu'il rend publiquement manifeste et d'y attribuer une interprétation. Ce processus est complexe, étant donné que « dans beaucoup, voire dans la plupart des cas de communication humaine, ce que le communicateur veut rendre manifeste est en partie précis et en partie vague » (*op.cit.*, p. 95).

Dans beaucoup de situations, le processus de catégorisation pour déceler le « vouloir-dire » d'un communicateur procède par construction et vérification des hypothèses possibles, « hypothèse par hypothèse » (*op.cit.*, p. 249). Partant du principe que le locuteur cherche à rendre la compréhension possible en donnant l'indice le plus pertinent, la première hypothèse qui semble s'imposer est la plus probable. « Le principe de pertinence permet effectivement d'utiliser dans la compréhension une stratégie consistant à tester les interprétations l'une après l'autre » (*op.cit.*, p. 256). L'ostension qui consiste à rendre publiquement visible ce qui semble pertinent, et notamment l'ostension à travers le langage « rend *présent* la pensée réalisée par les sujets » (Friedrich, 2012, p. 104). Le fait de « rendre public, (...) c'est rendre perceptible, c'est-à-dire donner à voir, à entendre, à toucher, à sentir (...). La mise en discussion, la communication des émotions et des témoignages, supposent la construction d'un espace commun de perception qui permet à chaque locuteur de s'appuyer sur des sensations partagées » (Callon, Rabeharisoa, 1999, p. 206, cité in Giuliani, 2005, p. 362). L'analyse des énoncés du langage verbal peut donner accès aux processus d'observation et de catégorisation effectués, par le fait que « référer consiste à sélectionner dans la totalité des 'événements' possibles des objets de discours » (Vion, 2000, p. 211). Les processus d'observation et de catégorisation mis en mots prennent une réalité publiquement manifeste. « En *donnant vie* discursive à ce qui pouvait rester non-dit, il crée un monde, c'est-à-dire un objet qui, avant toute verbalisation, ne pouvait réellement prétendre à existence » (*op.cit.*, p. 213). L'interprétation de la réalité du monde émerge de l'action et

non d'une contemplation du monde : « Cognition emerges out of action, not out of cognitive mirroring the world » (Wortham, 2006, p. 96).

Les travaux de Sperber & Wilson portent sur des énoncés isolés afin de comprendre comment les processus de compréhension s'effectuent à travers les phénomènes d'ostension et d'inférence. Dans les interactions s'inscrivant dans des situations ordinaires ou dans des contextes professionnels, la signification émerge du cours de l'interaction, de l'ordre séquentiel des énoncés et des négociations entre les participants. Ces aspects du déroulement des interactions ont été abordés par les approches d'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978). Dans une telle perspective, « la signification des énoncés en contexte ou leur 'valeur en acte' découlent moins de principes interprétatifs abstraits et universels, que de processus de négociation conduits localement par les interlocuteurs » (Filliettaz & al., 2008, p. 108). A travers l'enchaînement des énoncés, les participants à une interaction rendent manifeste la signification qu'ils attribuent à ces énoncés, s'y alignent et les ratifient, ou s'en écartent pour négocier d'autres significations possibles. « L'établissement en contexte de la signification langagière constitue un produit à la fois dynamique et collectif, et non pas le prolongement d'une convention linguistique univoque » (*op.cit.*, p. 108).

Le fait d'attribuer une intention à autrui se fait à partir des indices inscrits dans le déroulement d'une interaction. « L'intention n'est plus alors l'état mental indépendant que distingue le discours de l'action : elle appartient entièrement à l'action accomplie, elle est incorporée en elle ». (Quéré, 1990, p. 95, In : Filliettaz, 2002, p. 37). Il s'agit d'« un processus social de co-construction impliquant non seulement l'agent mais aussi son partenaire » (Filliettaz, 2002, p. 38). Les interactants élaborent « conjointement une interprétation de leurs conduites dans le monde » (*op.cit.*, p. 38). Attribuer une intention est un processus toujours incertain qui se déroule à travers des ajustements et des négociations entre les participants à l'interaction. « Il nous arrive souvent, par exemple, de ne pas savoir comment réagir au comportement d'un individu : s'agit-il d'une action pilotée à part entière ou d'un symptôme sans signification ? Doit-on inscrire l'action dans un champ de déterminations ou dans un champ de volontés ? » (Goffman, 1991, p. 303). La signification de ce qui est dit ne réside pas dans un énoncé, mais dans la suite des énoncés et dans le sens que leur donnent les participants à l'interaction dans une « construction conjointe de la signification par laquelle les sujets effectuent des ajustements constants. Ces choix sont partiellement guidés par la prise en compte de l'autre, des enjeux et des circonstances de l'échange » (Vion, 2000, p. 212).

L'aspect ordonné du déroulement interactionnel permet de construire la signification des énoncés à travers des « principes d'alternance, de transition et d'ajustement mutuel qui président à l'organisation séquentielle des tours de parole dans l'interaction » (Filliettaz & al., 2008, p. 110). La structuration de l'interaction par des tours de parole est notamment abordée à partir de la notion de « paires adjacentes » :

Cet agencement minimal permet de rendre compte d'un grand nombre d'enchaînements d'actions, par exemple, question/réponse, salutation/salutation, reproche/excuse, requête/réalisation ou refus, etc. C'est le caractère intrinsèquement 'apparié' des actions conversationnelles qui est ainsi formulé. (Traverso, 2003, pp. 34-35)

Cette notion de « paires adjacentes » ne rend pas visible que les processus d'observation et de catégorisation s'y imbriquent. Dans le cas des salutations par exemple, l'entrée d'un des participants dans le contexte interactionnel et ses salutations sont suivies par des processus d'observation et de catégorisation afin de définir *qui* salue, s'il s'agit d'une personne connue ou non, et quelles pourraient être ses intentions. Ces processus précèdent les salutations en réponse et peuvent, selon le contexte, les modifier et leur donner une tournure inhabituelle, ou maintenir un format interactionnel routinier. Dans un contexte où la définition de la situation et les éléments de savoirs et de connaissances pré-existants sont partagés par les différents participants à l'interaction, les processus en question ne sont pas rendus manifestes. Si la situation le rend pertinent, il est cependant possible d'explicitier ce qui a été observé et quelles catégorisations ont été élaborées à partir de là. Lorsqu'un énoncé ou une conduite interactionnelle multimodale ne permet pas de donner une certitude suffisante pour y répondre, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation vise à clarifier le « vouloir-dire » de l'interlocuteur.

2.1.3. La dimension multimodale des processus d'observation et de catégorisation

Dans les travaux de Sperber & Wilson, l'imbrication de l'ostension et de l'inférence est étudiée dans le langage verbal en considérant qu'il « ajoute un niveau d'explicité, tandis que la communication non-

verbale reste purement implicite » (Sperber & Wilson, 1989, p. 262). Ces travaux stipulent cependant que les conduites ostensives, telles que les gestes, contribuent à la communication et visent à rendre « manifeste une intention de rendre quelque chose manifeste » (*op.cit.*, p. 81). Le corps constitue une ressource pour donner des indices et faire émerger une signification. Même dans les situations où le langage verbal est momentanément absent, il est possible de construire des interactions en se basant sur les conduites des interactants. Les différentes ressources non langagières peuvent être considérées comme des « actes de communication » lorsque « les réactions cotextuelles auxquelles elles donnent lieu indiquent qu'elles ont été mutuellement interprétées comme des comportements ostensifs » (Filliettaz, 2002, p. 191). Le langage verbal peut contribuer à relier les différentes modalités sémiotiques :

« Si, dans un grand nombre de cas, c'est une action verbale réactive qui assigne rétrospectivement une dimension ostensive à des expressions corporelles, le processus inverse est également attesté, et ce sont parfois des formes verbales initiatives qui projettent sur des comportements non langagiers une interprétation communicationnelle. » (Filliettaz, 2002, p. 191)

Dans le processus d'élaboration de la signification des conduites d'autrui, il est possible de se tromper sur les intentions d'un des participants à l'interaction, de se méprendre sur ce qu'il s'apprête à faire, sur ce qu'il est. Pour comprendre les intentions d'autrui, il n'est pas possible de les appréhender en tant que telles, mais « nécessite comme vecteur, porteur ou intermédiaire un objet, fait ou événement du monde extérieur » (Schütz, 2009, p. 88) :

« Dans le cas le plus simple, celui d'une relation de face-à-face, le corps d'un autre ou des événements émanent de son corps (le rougissement, un sourire), y compris ses mouvements corporels (une grimace, un geste), des activités effectuées par le corps (parler, manger, manipulation d'objets), peuvent être appréhendés par l'interprète comme des signes » (Schütz, 2009, p. 89).

L'attribution d'une intention et d'une signification des conduites d'autrui passent par le « déchiffrement d'indices corporels ou écologiques » (Cefaï, 1994, p. 114). Le sens et les intentions d'autrui sont « compris implicitement parce que incarnés dans des gestes ou des mimiques typiques, ou dans des dimensions typiques de la situation » (*op.cit.*, p. 114), par des procédés « en deçà même de la conscience des acteurs » (*op.cit.*, p. 114). Afin d'étudier les processus interactionnels dans toute leur complexité, il semble dès lors intéressant de tenir compte du fait que les différentes ressources sémiotiques comme les regards, mimiques, gestes, positionnements du corps, conduites et le langage verbal s'imbriquent pour construire une signification. Les auteurs s'intéressant aux approches multimodales abordent les interactions en tant que processus sémiotique global où la signification émerge à travers la combinaison de plusieurs modalités, s'inscrivant dans une construction dynamique (Baldry & Thibault, 2006 ; Goodwin, 2002 ; Kress et al., 2001 ; Lemke, 1998 ; Scollon & Scollon, 2004 ; cité in : De St-Georges, 2008, p. 119). Les interactions, en se basant sur l'imbrication des ressources multimodales permettent aux travailleurs « d'interpréter les situations, de coordonner, planifier et réorienter les activités et de négocier les modalités de participation » (Filliettaz et al., 2008, p. 65). Dans une interdépendance permanente de tous les participants à l'interaction, l'absence ou l'insuffisance du langage verbal n'impliquent pas de ne pas pouvoir participer activement aux interactions. Le langage verbal fait partie des ressources multimodales à disposition pour interagir et se faire comprendre. Les regards, les mimiques, les gestes, le positionnement du corps et les conduites contribuent à construire la signification de ce qui se passe :

« The process of action can be understood as 'bringing meaning into being' rather than as translating meaning into action. In other words we see the body as a meaning-making resource with which we produce signs, while the body is itself a sign » (Kress & al., 2001, p. 70).

Une approche multimodale permet de s'intéresser aux phénomènes qui ne sont pas forcément rendus manifestes dans le langage verbal. En ce qui concerne une analyse de la manifestation de ces processus généralement implicites, les travaux de Mondada (2011) portant sur l'ostension de la compréhension peuvent donner un premier éclairage. De façon analogue au fait d'avoir observé, le fait d'avoir compris reste généralement implicite dans l'interaction. Lors de l'analyse d'interactions portant sur des instructions d'utilisation d'un véhicule, les interlocuteurs mettent en place un processus où le fait d'avoir compris est rendu manifeste par des regards et des mouvements de la tête, conduites qui constituent des indices ostensifs. Par ailleurs, la temporalité de l'instruction est ajustée au processus de compréhension (*op.cit.*, p. 654). Dans cette analyse, la compréhension des instructions n'est pas un processus mental et individuel, mais se construit en lien avec les conduites interactionnelles des participants et le fait de les rendre publiquement manifestes (*op.cit.*, p. 654). Le regard du récepteur des instructions ne montre pas seulement son attention, mais régle les

modalités des énoncés de locuteur, à travers l'ajustement de la construction émergente des énoncés aux temporalités des regards et des mouvements de la tête (*op.cit.*, p. 656). De même, dans des situations de séances collectives, le fait d'être en train de réfléchir peut être montré par le regard, les gestes et les positionnements. Ainsi, la recherche d'une formulation adéquate pour la poursuite de la séance « est organisée (...) de manière publique, avec ses gestes, visibles par tous, son regard aussi, fixé (...) durant toute la séquence, montrant qu'il s'agit d'une recherche collaborative (et non d'une recherche privée, qui se serait manifestée par un abaissement du regard ou par une 'thinking face') » (Mondada, 2005, p. 125). Dans l'ajustement réciproque lors du déroulement des interactions, les participants rendent mutuellement manifeste ce qu'ils considèrent comme pertinent :

« Les membres sont notamment engagés dans l'organisation mutuellement reconnaissable de leur conduite, qui en assure le sens publiquement déployé grâce à sa dimension ordonnée, méthodique, systématique. Cet ordre néanmoins n'est ni abstrait ni général ; au contraire, c'est un ordre incarné, qui épouse les contingences de l'action et du contexte – sans quoi il ne serait ni reconnaissable ni efficace » (Mondada, 2005, p. 22).

Cette analyse montre que des phénomènes généralement implicites, comme ici le fait de comprendre, ou de réfléchir, mais également le fait d'observer, peuvent être rendus manifestes pour permettre le déroulement de l'interaction et l'ajustement de son rythme.

Lors des interactions avec de jeunes enfants, leurs conduites n'ont pas de sens clairement défini et il n'est pas toujours évident de déterminer si elles peuvent être considérées « comme intrinsèquement intentionnelles ou ostensives. Ce qui (...) importe est de montrer que quelle que soit la réponse à une telle question, elle se trouve subordonnée, dans une perspective ethnométhodologique, aux évaluations cotextuelles qui fixent, en dernier lieu, le statut sémiotique des conduites interactionnelles » (Filliettaz, 2002, p. 193, note 10). C'est l'interprétation que les participants à une interaction avec un jeune enfant font de ses conduites qui définit leurs orientations dans le déroulement de l'interaction. Même si un jeune enfant fait un geste pour essayer d'attraper un objet sans une intention de communication, ce geste peut être interprété comme une demande, et donc comme un « acte de langage », par les professionnelles qui l'entourent. De façon analogue, l'analyse d'une interaction entre un adulte et un bébé permet de considérer que « les expressions corporelles ou vocales du bébé fonctionnent, dans la dynamique de l'interaction, comme des comportements ostensifs, dès lors qu'elles sont évaluées comme telles » (*op.cit.*, p. 193).

L'analyse des données empiriques montre que dans leurs interactions avec de jeunes enfants, les professionnelles procèdent à l'ostension des hypothèses effectuées afin de donner l'occasion aux enfants de les infirmer ou de les valider. Dès lors, le processus de vérification des hypothèses peut donner lieu à un travail d'enquête et de négociation entre les participants à l'interaction qui permet d'élaborer une signification partagée de ce qui se passe et du « vouloir-dire » des interactants. Par ailleurs, la prise en compte de la notion d'ostension fait ressortir que les participants à l'interaction donnent eux-mêmes des clefs de lecture afin de pouvoir comprendre la signification de leurs énoncés et de leurs conduites. De façon multimodale, à travers les différentes ressources sémiotiques à leur disposition, ils rendent publiquement manifeste ce qui est pertinent à prendre en compte. Par ces moyens, ils visent à s'ajuster et à négocier la signification imbriquée dans le déroulement des interactions. De cette manière, l'analyse des processus d'observation et de catégorisation est rendue possible par leur ostension.

2.1.4. *Une analyse interactionnelle des processus d'observation et de catégorisation portant sur les émotions*

Les processus d'observation et de catégorisation mobilisés par les éducatrices ne peuvent pas seulement porter sur des conduites, des compétences ou des caractéristiques d'un enfant, mais également sur son vécu émotionnel ou l'expression de ses émotions. Par ailleurs, le vécu émotionnel de la professionnelle elle-même peut influencer les formes ostensives des observations et catégorisations effectuées et leur prise en compte dans l'analyse peut éclairer la compréhension de ces processus. Certains travaux se sont intéressés au lien entre langage et émotions. Le langage ne rend pas uniquement manifeste un contenu informatif, mais il contient une portée émotionnelle qui donne des indications concernant le lien entre les interactants. « Le style, c'est la relation. En observant le style d'un acte de communication, on peut, par exemple, découvrir ce que le locuteur pense des capacités cognitives et du niveau d'attention de l'auditeur, jusqu'à quel point le locuteur est disposé à faciliter la tâche de l'auditeur, le degré de complicité qui existe entre eux, leur proximité ou leur éloignement émotionnel » (Sperber & Wilson, 1989, p. 327). Il en ressort de cette perspective que

« plus l'information laissée implicite est importante, plus est important le degré de compréhension mutuelle dont le locuteur rend manifeste qu'il le tient pour acquis » (Sperber & Wilson, 1989, p. 328).

Les travaux abordant les liens entre émotions et interactions considèrent que « les émotions structurent la langue et la communication, et non pas l'inverse » (Baider et Cislaru, 2013, p. 11). Le contenu des énoncés peut donner parfois accès aux émotions, dans le sens qu'« observer et comprendre comment la langue traduit les émotions permet par ailleurs de comprendre comment les émotions sont conceptualisées dans chaque langue-culture » (*op.cit.*, p. 10). Par ailleurs, les différentes modalités interactionnelles contribuent à l'émergence et à l'ostension des émotions : « On fait alors l'hypothèse que le domaine des affects n'est pas codé de façon arbitraire, et qu'il existe des marqueurs morphologiques, syntaxiques, prosodiques et des champs sémantiques réservés à l'expression des émotions » (*op.cit.*, p. 10). Une charge émotionnelle laisse des marques dans les énoncés verbaux. L'accentuation de certains mots peut indiquer une « dominance de l'émotion lorsque les contraintes linguistiques ne sont plus respectées dans la réalisation des phonèmes voyelles et consonnes et dans le codage de la structure prosodique par des contours des syllabes accentuées » (Martin, 2013, p. 177). Un rythme d'élocution plus rapide, précipité, une modification de la hauteur de la voix, une respiration plus saccadée font ainsi ressortir que « l'émotion affecte l'ensemble du processus de phonation (source laryngée et conduit vocal) et agit sur toutes les syllabes » (*op.cit.*, p. 177). Par ailleurs, un élément d'un énoncé qui est focalisé de façon inattendue « opère la sélection d'un élément qui s'inscrit en faux contre les attentes de l'écouteur » (*op.cit.*, p. 177).

« Le discours avec focalisation n'est donc pas neutre, mais expressivement marqué ; il reflète, à la fois de façon cognitive et émotive, la réaction unilatérale du locuteur sur la sélection et l'évaluation d'un terme dont l'existence est préconstruite et dissociée de sa désignation qualitative. La mimique du visage, les traits phonétiques segmentaux, les variations mélodiques et temporelles manifestent ces différentes attitudes émotionnelles du locuteur et son comportement dans l'acte de parole » (Khaldoyanidi, 2013, p. 196).

Par ailleurs, des termes comme « attends » ou « non mais » marquent « une rupture dans l'enchaînement énonciatif » (Vladimirska, 2013, p. 202). Ainsi, les focalisations et les ruptures dans l'enchaînement d'un énoncé expriment une certaine charge émotionnelle. De même, les répétitions ne complètent pas le sens d'un énoncé, mais ajoutent une expression des émotions du locuteur. « C'est comme si ces énoncés exhibaient, plus qu'ils ne décrivaient, l'état mental ou émotif du locuteur » (Sperber & Wilson, 1989, p. 330). Lorsqu'un discours rapporté contient un élément de « mise en scène », quand il reprend les intonations ou les particularités d'un énoncé, la communication l'exprime « non pas en l'affirmant mais en imitant le phénomène qu'elle veut rendre manifeste » (Sperber & Wilson, 1989, p. 341). Ces différents éléments de focalisations, de ruptures d'enchaînement de répétition ou d'exclamations s'inscrivent dans le déroulement des interactions et leur signification se construit dans un accomplissement conjoint. Ainsi, une « exclamation n'apparaît jamais seule. Elle fait suite à un élément déclencheur et, en même temps, elle est génératrice de réactions en chaîne » (Vladimirska, 2013, p. 200).

Quant aux travaux portant sur les métiers du travail social ou éducatif, ils considèrent que les émotions « rendent présentes, sensibles la manière dont sont construites les situations dans l'activité, comment l'environnement est appréhendé, saisi » (Stroumza & al., 2014, p. 162). L'aspect multimodal des interactions souligne l'importance du corps qui se dessine « comme source de mobilisation et comme espace de communication émotionnelle favorisant ou non la relation à autrui » (Libois & Stroumza, 2007, p. 27).

Les différents travaux concernant l'accueil de jeunes enfants dans des institutions collectives font ressortir l'engagement subjectif et l'importance du vécu émotionnel des professionnelles dans leurs pratiques. Dans une analyse interactionnelle, il n'est possible de prendre en compte les émotions des participants à l'interaction lorsque celles-ci sont rendues manifestes. Ainsi, les émotions sont « envisagées comme une interaction dynamique du sujet et de son environnement » (Ulmann, 2012, p. 47) :

« C'est affectivement que l'on se frotte à ce qui est affecté, c'est par le corps que l'on sent les ouvertures et que l'on évite ce qui est trop à vif. C'est par la peau que l'on rend intelligibles les possibles, et c'est par l'action que l'éducation se déploie » (Kühni, 2014, p. 59).

Dans les interactions situées, les ressources multimodales mobilisent le corps de façon globale. Paroles, regards, gestes, mouvements, positionnements du corps et conduites se conjuguent pour signifier ce que les participants pensent, ressentent et sont en train de faire. Dans un ajustement

réci-proque, pensées, émotions et activités s'imbriquent dans les processus d'observation et de catégorisation qui cherchent à donner un sens à ce qui se passe dans les interactions avec autrui. Les travaux concernant la place des émotions dans le déroulement des interactions donnent des outils méthodologiques pour aborder les aspects incorporés et émotionnels dans les pratiques professionnelles des éducatrices et leur engagement subjectif au travail.

Après avoir abordé les spécificités liées au champ professionnel des processus d'observation et de catégorisation, leur aspect ostensif et la place des émotions dans leur mobilisation, il s'agit de tenir compte de la dimension collective de ces processus.

2.2. *La dimension collective des processus d'observation et de catégorisation*

2.2.1. *La co-construction des processus d'observation et de catégorisation*

Les processus d'observation et de catégorisation portant sur les enfants et leurs conduites ne s'effectuent pas par chacune des éducatrices de façon individuelle. Les observations et les catégorisations effectuées sont rendues publiquement manifestes et interprétables et se construisent dans un collectif de travail. Pour aborder ces processus dans leur dimension collective, il s'agit de « s'intéresser de manière prépondérante aux processus cognitifs tels qu'ils prennent place dans des regroupements d'individus en activité et non plus seulement au niveau d'individus isolés. Etudier des scénarios de résolution de problèmes, des processus de coordination au travail ou encore des mécanismes de prise de décision implique en effet de considérer que l'intelligence collective ne se ramène pas à la somme des individus qui la composent » (Filliettaz, 2008, p. 51). Les « connaissances » concernant un enfant singulier ont une portée collective. « La présence de l'autre est alors envisagée comme un enjeu déterminant, non seulement sur le plan productif (l'effectuation de l'activité), mais également sur le plan cognitif (l'élaboration réflexive d'une expérience à propos de l'activité (*op.cit.*, p. 55)). Une telle perspective considère que « l'élément social a dans la conscience la primauté de fait et la primauté de temps. L'élément individuel se construit comme dérivé et second, sur la base du social » (Vygotski, 1925/1994, p. 47 cité par Filliettaz, 2004, p. 38).

L'élaboration de processus d'observation et de catégorisation qui aboutissent à des « connaissances » partagées et communes contribue à assurer la cohérence du travail en équipe et son efficience. « La façon d'organiser, de distribuer et de gérer les connaissances est ainsi un élément essentiel de leur effectivité » (Orvain, 2013, p. 131). Des procédures et des pratiques routinières, considérées dans le collectif comme adéquates permettent « aux acteurs d'interagir et de coordonner les activités sans avoir besoin, à chaque fois, de les justifier » (*op.cit.*, p. 133). Le travail collectif est nécessaire « parce que les problèmes à résoudre sont plus complexes et interdépendants, dépassent souvent les compétences et capacités d'action d'un seul individu, et parce que l'origine de ces problèmes est souvent une demande humaine (celle d'un client ou usager, celle d'un autre collègue...) qu'il faut comprendre, interpréter et transmettre dans un réseau de travail » (Zarifian, 2001, p. 109).

Le travail de coordination portant sur les pratiques professionnelles se base sur la « force instituante des interactions, c'est-à-dire leur potentialité à faire émerger des schèmes organisateurs, susceptibles de neutraliser (...) le désordre social des situations quotidiennes » (Giuliani, 2005, pp. 334-335). La construction d'une cohérence d'équipe nécessite un travail qui se fait par et dans les interactions situées. La co-présence de plusieurs professionnelles ne suffit pas pour former un collectif. « La coopération n'est pas une évidence naturelle, une tendance spontanée, mais une nécessité qui comporte ses gratifications et ses contraintes ». (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 38). Un « travail d'articulation » donne une orientation au travail partagé dans un collectif « pour que les efforts de l'équipe soient finalement plus que l'assemblage chaotique de fragments épars de travail » (Strauss, 1991, p. 191 in : Grosjean & Lacoste, 1991, p. 38). Chaque professionnelle élabore des observations et des catégorisations dans les situations de travail où elle s'engage. Le travail d'articulation permet de partager ses expériences et celles des autres éducatrices. « Il n'y pas, donnée à l'avance, une homogénéité *a priori* du groupe, un savoir égal des membres du collectif ; chacun est au contraire différent par sa place, son point de vue sur l'activité, son histoire ; coordonner ces perspectives multiples, c'est à cela que sert la communication (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 35) ». La coopération dans une équipe se construit par des ressources multiples :

« Les connaissances partagées et les référentiels communs, sources d'économie et d'adéquation, permettent des fonctionnements à l'implicite ; l'existence de perspectives multiples et l'adaptation aux événements nécessitent

cependant un travail permanent de mise en cohérence, ou la communication intervient ; les appuis organisationnels de l'action lui confèrent la stabilité et la robustesse nécessaires, mais sans dispenser de nécessaires réorganisations ; enfin l'obligation de coopérer laisse une marge d'interprétation, que chaque collectif reformule à sa manière et à laquelle chaque individu imprime sa marque » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 36).

Les membres d'un collectif, « outre qu'ils procèdent eux-mêmes à des analyses et des enquêtes pratiques sur le monde, utilisent ce qui est à leur disposition pour réaliser les tâches et gérer les affaires dans lesquelles ils sont engagés. Or ces tâches et ces enquêtes sont inévitablement et irrémédiablement effectuées dans le langage, et plus particulièrement dans la conversation ; c'est pourquoi les investigations auxquelles se livre l'ethnométhodologie sont nécessairement confrontées à l'analyse du langage comme condition de toute investigation sur le social » (Hester, 1994, p. 220). Le langage constitue une ressource qui « permet aux travailleurs d'interpréter les situations, de coordonner, planifier et réorienter les activités et de négocier les modalités de participation » (Filliettaz, 2008, p. 65). Le fait de partager les « connaissances » construites concernant un enfant en tenant compte des convergences et des divergences dans les observations et catégorisations effectuées peut se limiter à une juxtaposition d'éléments disparates, en ignorant ou minimisant certaines contradictions, ou par une articulation qui nécessite une négociation :

« Les agents entrent véritablement en interaction et médiatisent leurs interventions finalisées par ce qu'Habermas appelle des 'procès d'intercompréhension' : c'est en négociant la validité des représentations objectives, sociales et subjectives manifestées réflexivement dans leurs productions langagières qu'ils co-construisent les conditions psycho-sociales de leur engagement réciproque dans une activité collective » (Filliettaz, 2004, p. 42).

De façon complémentaire aux éléments abordés, la collaboration d'équipe s'inscrit dans une dimension institutionnelle qui dépasse le cadre de cette recherche. Les différents écrits institutionnels, comme les projets pédagogiques, ainsi que le planning des horaires, la répartition des groupes d'enfants, les plannings du déroulement journalier contribuent à coordonner les pratiques professionnelles des éducatrices. « Le fonctionnement collectif suppose aussi (...) un travail de *médiation*. Alors que l'interaction se déroule sous le signe de l'immédiateté, de la simultanéité, de la coprésence, des facteurs comme la répartition des tâches sur plusieurs équipes, leur continuité dans le temps, leur éclatement dans l'espace, la diversité de leurs informations introduisent au contraire la nécessité de médiations pour mémoriser l'information, la rendre disponible, la formaliser, la traduire en langage commun ou au contraire la respecifier » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 39).

Dans les données recueillies pour cette recherche, la dimension collective est présente à travers le contexte des stages de pratique professionnelle en vue de la formation d'éducatrice de l'enfance. La présence conjointe des référentes professionnelles et des stagiaires lors des activités menées auprès des enfants permet d'analyser les ressources mobilisées pour une collaboration entre les deux professionnelles et les processus d'observation et de catégorisation effectués de façon collective. Les entretiens de stage complètent ces données et donnent un accès à une dimension réflexive portant sur les pratiques professionnelles. En abordant ces processus dans leur mobilisation et leur émergence dans les interactions situées, la présente démarche de recherche les inscrit dans une dimension collective. Dans le champ de l'accueil de la petite enfance, cet aspect collectif a deux facettes. En ce qui concerne la collaboration d'équipe, les éducatrices travaillent dans un collectif où plusieurs professionnelles sont présentes simultanément. En ce qui concerne le travail auprès des enfants, les éducatrices travaillent en présence de groupes de jeunes enfants et les relations avec les enfants s'inscrivent également dans une dimension collective. Ceci constitue une des spécificités du contexte professionnel qui est abordé ci-après à travers la notion des rôles sociaux. En premier, il s'agit d'évoquer cette notion sur un plan général, avant de s'intéresser aux différents rôles sociaux dans les interactions entre les éducatrices et les enfants.

2.2.2. Les processus d'observation et de catégorisation et la notion de rôles sociaux

Les approches de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978) se sont particulièrement intéressées aux catégorisations émergeant dans les interactions situées portant sur les participants à l'interaction. Selon l'approche de Sacks, les participants à l'interaction établissent des catégorisations réciproques qui leur permettent de se situer et se positionner dans une interaction :

« La mobilisation du savoir nécessaire pour traiter une situation ainsi que la régulation normative et morale des comportements et des interactions lui semblent médiatisées par les catégories ou les identités sélectionnées et par les interférences qu'elles permettent (connaissances à attribuer, droits et devoirs à concrétiser, actions et activités à accomplir, etc.) (Quéré, 1994, p. 36)

Les catégories des interactants se constituent en tant que « paires relationnelles standardisées (Bonu & al., 1994, p. 140). Lors d'un appel téléphonique par exemple, « les catégories 'appellant' et 'appelé' (...) font partie intégrante de la descriptibilité ordinaire de la conversation, avec ses aspects 'observables et rapportables' » (Watson, 1994, p. 162) ». Cette mobilisation des catégorisations pré-existantes « sur le mode de 'relations standardisées' assure la congruence des 'ordres de pertinence' nécessaire à l'intercompréhension et à la coordination de l'action » (Quéré, 1994, pp. 36-37). Les processus de catégorisation définissent des rôles et infèrent « une obligation, ou une activité obligatoire » (Watson, 1994, p. 166), liée à la catégorie en question. L'analyse conversationnelle distingue également des catégories « extrinsèques », telles que l'âge, le genre ou l'emploi et des catégories « endogènes », produites par les tours de parole dans leur séquentialité (*op.cit.*, p. 162).

Les observations et les catégorisations portant sur les participants à l'interaction sont abordées à travers leurs manifestations visibles et observables en s'intéressant aux processus qui aboutissent à « l'identification réciproque des personnes qui a lieu dans les interactions, en particulier l'attribution mutuelle d'identités conversationnelles et la distribution de positions ou de rôles appariés dans les activités conjointes » (*op.cit.*, p. 24). Ces catégories des interactants sont « considérées comme des accomplissements *in situ*, localement organisées, relevant de l'action pratique et du raisonnement pratique des membres » (Hester, 1994, p. 219). De telles catégorisations ne se construisent pas seulement dans les énoncés du langage verbal, mais « la catégorisation des locuteurs (...) est un aspect qui s'imbrique dans les modes de prise de parole et les modes de participation et qui produit leur légitimité ainsi que la valeur du contenu des paroles échangées. Autrement dit, la catégorisation des activités est liée à celle des participants et de leurs contributions » (Mondada, 2005, p. 52). Dans les différents contextes interactionnels, « l'identification de locuteurs (...) relève de pratiques de catégorisation qui occupent une place à la fois centrale et souvent tacite » (Mondada, 1999, p. 20).

L'identification des locuteurs, les catégorisations situées portant sur les interactants, ne visent pas à éviter à tout prix des approximations ou des erreurs de catégorisation, mais plutôt à trouver les orientations pratiques les plus adéquates pour faire continuer le déroulement des interactions. « Nous ne nous préoccupons jamais vraiment de ce qu'est 'réellement' un participant et, même si nous pouvions le savoir, il est probable que nous ne nous y intéressons guère » (Goffman, 1991, p. 291). Dans les métiers de la prise en charge d'autrui, les processus d'observation et de catégorisation concernant les bénéficiaires du travail ont une place particulièrement centrale pour mieux comprendre les pratiques professionnelles. Dans le contexte d'un hôpital, par exemple, « la catégorisation par le langage joue un rôle important. Lorsque des soignants qualifient un malade de 'petit pépé', ou de 'pauvre monsieur', d'urgence', de 'transfusé' ou de 'patient du professeur X', ils procèdent à des catégorisations situationnelles, ils mobilisent des compétences sociales typifiées véhiculées par le langage qui guident certains aspects de leurs comportements (Grosjean & Lacoste, 1991, pp. 9-10) ». Les catégorisations établies ne visent pas la « vérité » d'une « connaissance », mais constituent des ressources pour orienter les pratiques.

De façon complémentaire aux catégories portant sur l'identification des interactants, Sacks considère que ces catégories peuvent être regroupées dans des « collections » de catégories :

« Dans l'expression 'collection de catégories', le terme 'collection' n'est pas utilisé dans son sens faible, comme un équivalent d'ensemble, au sens faible du terme. Il est uniquement utilisé pour référer à des groupes de catégories que les membres d'une communauté d'utilisateurs regroupent véritablement ensemble. Donc, la question de savoir si une catégorie particulière est membre d'une collection quelconque de catégories est un problème empirique, à propos duquel toute assertion particulière que vous pourrions faire peut se révéler erronée » (Sacks, 1972a, p. 32, cité in : Relieu, 1994, p. 203, note 16)

Cette notion de collection de catégories dépasse une situation d'interaction singulière et constitue la base de généralisations où un interactant n'est plus pris en compte en tant que personne singulière, mais en tant que représentant d'une certaine catégorie.

Par ailleurs, les différentes catégorisations réciproques des interactants s'inscrivent dans une « configuration mouvante d'êtres humains dont les actions et les expériences s'entrecroisent sans cesse » (Elias & Dunning, 1994, p. 70 cité in Ducret, 2011). Les participants à une interaction n'ont pas de maîtrise sur la situation et doivent « en permanence s'adapter à ce que font les autres » (Ducret, 2011). Une telle configuration est « fixe à certains égards, souple et variable à d'autres » (*op.cit.*). Les catégorisations établies concernant les interactants et les configurations de participation contiennent des aspects pré-existants et sont modifiées et transformées dans les interactions situées.

« La variété, la labilité, la vulnérabilité, l'indécision des cadres participatifs sont pour une part responsables des difficultés de la communication et la relative indétermination des comportements communicatifs. Elles garantissent en même temps la souplesse, la marge de libertés des acteurs, et offrent des occasions de réparation et d'ajustement » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 60). Les attentes normatives existantes et les règles institutionnelles instaurées constituent des repères qui donnent une certaine stabilité, tandis que chaque situation d'interaction amène des éléments imprévus et imprévisibles. Ces configurations de participation qui définissent les modalités de participation et d'engagement de chacun.

« Un participant construit en même temps que sa prise de parole le cadre de participation dans lequel il la déploie (notamment par le regard et les gestes), mais elle met également en évidence le marquage récurrent des sources sur lesquelles le locuteur enchaîne parfois à distance (par les mêmes procédés de regards, gestes et parfois postures), ainsi que les jeux d'adresse (...), de regard et de citation qui effectuent des petits coups de force énonciatifs » (Traverso, 2012, p. 70).

Par la régulation, la négociation et l'ajustement réciproque, les différentes façons de participer dans le déroulement d'une interaction émergent, de même que ce qui est attendu ou non, ainsi que les rôles de chacun. Dans leur engagement dans des interactions au sein d'un collectif de travail, les différents participants revêtent des « rôles sociaux » qui « désignent des traits identitaires qui préexistent à l'engagement dans l'interaction et qui constituent pour les individus des conditions d'accès à la situation d'action » (Filliettaz, 2006, p. 92). Ces rôles sociaux correspondent à des catégorisations d'identité sociale pré-existantes et définissent, dans les données analysées, les statuts d'une éducatrice en tant que référente professionnelle, de la stagiaire, ainsi que des enfants. Selon le contexte spécifique et l'activité en cours, ces rôles sociaux se déclinent par des modalités diverses, en tant « rôles praxéologiques » qui « renvoient aux parcelles de responsabilités qui incombent à l'acteur dans la tâche spécifique dans laquelle il se trouve engagé » (*op.cit.*, p. 93). Ainsi, dans certaines activités, la stagiaire peut prendre un rôle d'observatrice et ne pas s'engager dans l'animation d'une activité menée auprès des enfants, tandis qu'à d'autres moments, elle peut être responsable de l'animation d'une activité. S'ajoute un « rôle discursif » (*op.cit.*, p. 93) qui délimite les modes de participation au déroulement des interactions situées. « Les trois niveaux auxquels les identités situées se manifestent sont largement interdépendants, dans la mesure où les rôles praxéologiques ne peuvent être pleinement endossés qu'à condition que les participants assument des rôles sociaux adéquats et qu'ils les manifestent de manière discursivement conforme » (*op.cit.*, p. 93). Par ailleurs, le rôle mobilisé par un des participants est fréquemment relié au rôle de l'autre participant à l'interaction. Le rôle de référente professionnelle a comme vis-à-vis celui de stagiaire, tandis que les rôles d'éducatrice de l'enfance et d'enfant sont complémentaires. « Les prises de rôles d'un acteur impliquent par ailleurs très souvent l'assignation au partenaire de rôles complémentaires (...). Aussi les parcelles de l'identité située sont-elles non seulement interdépendantes, mais également réciproques » (Filliettaz, 2006, p. 93).

Dans le champ professionnel de la petite enfance, les catégories établies concernant les enfants, et les rôles sociaux qui leurs sont attribués dans une configuration de participation, s'inscrivent dans un lien asymétrique. En ce qui concerne les configurations de participation, les professionnelles et les enfants ne partagent pas tous les savoirs et « connaissances » pré-existants. Pour permettre aux enfants de pouvoir s'engager dans une activité conjointe, il est nécessaire de construire une configuration de participation compréhensible pour eux. Le fait de rendre visible ce qui est attendu de chacun et ce qui est en train de se passer y contribue. Cependant, des incompréhensions ou des points de vue divergents sur l'engagement de chacun peuvent survenir. Dans les interactions situées, les adressages orientés vers les enfants suivent et précèdent des adressages orientés vers les professionnelles. A certains moments, les enfants sont considérés comme des membres périphériques dans la configuration de participation (Bucholtz & al., 2012, p. 162) et les professionnelles parlent d'eux ou sur eux. A d'autres moments, ils participent pleinement aux interactions en cours et les professionnelles parlent avec les enfants. Ces différentes modalités s'imbriquent et se suivent dans le déroulement des interactions.

Quant aux rôles sociaux, le fait qu'ils s'inscrivent dans un lien asymétrique contribue à les définir et à délimiter les attentes correspondant aux rôles sociaux des éducatrices et des enfants :

« Les relations d'interdépendance et de réciprocité dans l'interaction se doublent très souvent d'une forme d'asymétrie dans la relation de pouvoir et d'autorité (...) : *qu'elle trouve son origine au plan des connaissances mobilisées par les acteurs ou au plan de leurs positions sociales, une relation asymétrique prend place lorsque des prises de rôle réciproques et complémentaires, en lien avec des identités situées, se trouvent potentiellement doublées d'un rapport vertical dans un système de places.* Dans cette perspective, la relation asymétrique se fonde

pour nous sur des facteurs à la fois exogènes et endogènes : elle puise son origine dans des rapports sociaux qui préexistent à la rencontre ; mais elle se trouve nécessairement reconduite, négociée et discursivement mise en jeu dans le cours même de l'interaction » (Fillietaz, 2006, p. 94).

Entre les éducatrices et les enfants, les interactions s'inscrivent dans un lien asymétrique. Afin d'aborder cette asymétrie dans toute sa complexité, les travaux portant sur des interactions de service dans le domaine de la vente peuvent apporter un éclairage pertinent (Fillietaz, 2006). Dans une interaction entre un vendeur et son client, le vendeur dispose d'une expertise concernant les produits à vendre, ce qui lui confère une position haute dans un lien asymétrique. Par ailleurs, il se met à disposition des demandes du client dans une relation de service. Ce lien pourrait se comprendre comme une « double asymétrie croisée dans laquelle la relation à l'égard des savoirs se double d'une relation inversée à l'égard de la relation de service » (Fillietaz, 2006, p. 98). Dans une telle situation, le vendeur « ne peut se contenter d'exprimer directement son expertise (...). Il doit en permanence s'assurer que cette prise de rôle s'effectue selon des modalités relationnelles acceptables et favorables » (*op.cit.*, p. 97).

Les interactions entre éducatrices et enfants ne se situent pas dans un contexte commercial et les enfants ne sont pas des clients. Cependant, cette analogie avec un contexte autre permet d'aborder par un léger décalage des postulats éducatifs qui stipulent qu'il s'agit de mettre l'enfant « au centre » et que les professionnelles sont au service du bien-être des enfants. Dans ses pratiques au quotidien, l'éducatrice est experte, tout en étant au service de l'enfant et de son développement. De même, l'enfant possède certes moins de savoirs et de compétences, cependant, dans une perspective axée sur la prise en compte de l'enfant en tant que sujet, c'est lui qui est l'acteur de son développement de façon autonome et qui indique l'orientation de l'accompagnement à offrir. Ainsi, afin de favoriser l'engagement des enfants dans les interactions, l'éducatrice en tant que « participant plus fort ou plus compétent doit se contrôler suffisamment pour rester à la hauteur du plus faible ou du moins compétent » (Goffman, 1991, p. 50). Il est ainsi possible de considérer qu'un lien asymétrique s'instaure entre professionnelle de l'enfance qui, en tant qu'adulte, tient une place haute d'expert et de responsable face à l'enfant qui a encore à acquérir de nombreux savoirs et compétences et se trouve dans un lien de dépendance. Cependant, les finalités éducatives qui visent à donner une place à l'enfant en tant que sujet, et de favoriser son autonomie et sa participation dans la vie quotidienne, introduisent un autre lien asymétrique. C'est l'enfant qui donne les orientations à son développement, qui est « mis au centre », et c'est les professionnelles qui ont comme fonction de répondre à ses besoins et de l'accompagner. La notion de « double asymétrie croisée » éclaire un aspect abordé par les travaux portant sur les métiers du care qui considèrent que les « savoirs de discrétion », pour atteindre leur but, « ne doivent pas attirer l'attention de celui qui en bénéficie » (Molinier, 2006, pp. 303-304). Le schéma suivant cherche à faire ressortir ces différents liens d'une « double asymétrie croisée » :

Une « double asymétrie croisée » dans les interactions entre éducatrices et enfants

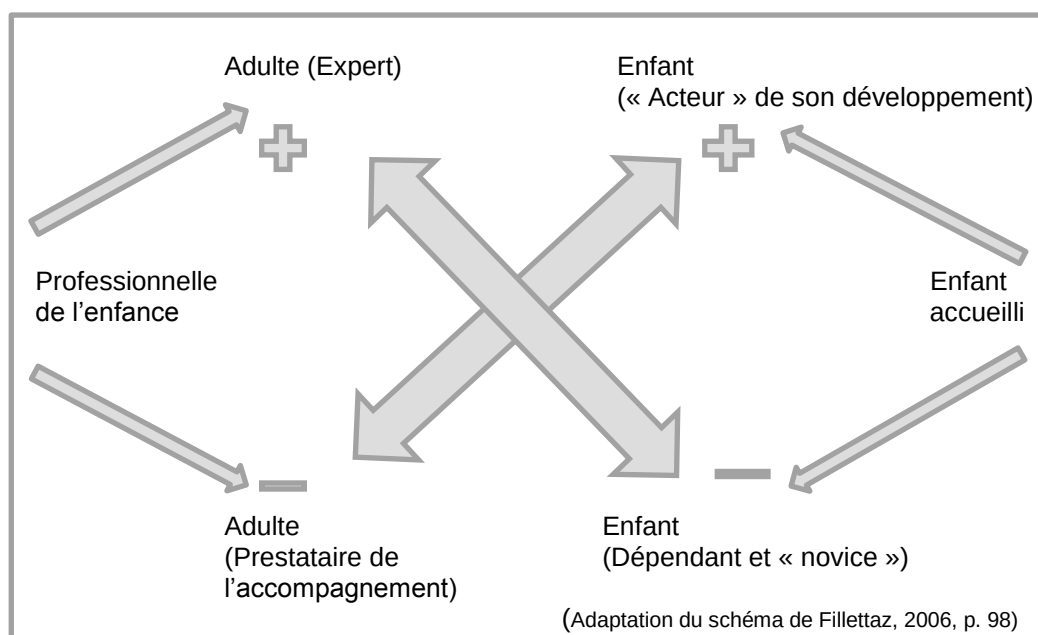


Schéma 2

Ces différents liens se croisent dans les interactions et complexifient les configurations de participation et leur analyse. La prise en charge collective de jeunes enfants contient des tensions paradoxales. Les rôles sociaux des enfants s'inscrivent entre autonomie et dépendance, tandis que les rôles des professionnelles les situent entre agent d'éducation et prestataire d'un service d'accompagnement des enfants. Dans le déroulement des interactions, les différents rôles sociaux et les rapports de places peuvent se stabiliser, se modifier, s'imbriquer. Il s'agit de tenir compte qu'une interaction peut être « caractérisée par la coexistence de plusieurs rapports de places. (...) Partant du principe goffmannien de la représentation, et de la non conscience d'une partie importante des comportements communicatifs, on peut faire l'hypothèse que, dans bien des cas, les images construites par l'énonciateur ne vont pas être identiques selon que l'on prenne en compte le plan verbal, para verbal ou non verbal » (Vion, 2000, p. 114).

Une participation active des enfants dans les interactions et la prise en compte de leurs engagements dans le déroulement séquentiel de ce qui se passe constituent des opportunités pour les enfants de se sentir acteur dans leur vie au quotidien et d'acquérir des compétences interactionnelles. Ceci s'inscrit dans une perspective qui considère l'enfant en tant que sujet. Les limites de la prise en compte de la singularité de chaque enfant sont posées par la collectivité des enfants. Dans un contexte collectif, les éducatrices se font les porte-parole des exigences du groupe social. Afin de participer aux activités collectives, les enfants doivent acquérir les compétences interactionnelles ajustées au contexte et pouvoir s'aligner aux attentes normatives ainsi qu'aux règles institutionnelles existantes. Pour ce faire, les professionnelles assurent dans le déroulement séquentiel des interactions que les enfants attendent leur tour, suivent le déroulement prévu des activités et des moments de la journée. Les attentes liées à l'aspect de socialisation des enfants mettent des limites à la réponse aux besoins d'un enfant singulier :

« Ces rationalisations collectives partagées permettent de faire face aux tyrannies des enfants qui peuvent finir par perdre les professionnelles. L'important n'est peut-être pas que ces modalités de travail soient vraies ou justes mais qu'elles soient dites et qu'elles permettent un travail où les professionnelles peuvent se reconnaître. Nous faisons ici l'hypothèse que ce travail sur le rythme des enfants comme artefact pour effectuer un travail de renormalisation collective de l'action permettant à chaque professionnelle de ne pas se sentir en échec quand elle ne peut répondre simultanément à toutes les demandes des enfants est central pour la santé dans ce type de métier » (Ulmann & al., 2011, p. 44)

Quelles traces la mobilisation des rôles sociaux et des rapports de places laisse-t-elle dans le déroulement des interactions situées ? Quelles sont les catégories attribuées aux enfants ? Quels sont les éléments « extrinsèques » et pré-existants liés aux rôles sociaux attribués aux enfants en général ? Quels sont les éléments « endogènes » qui émergent du déroulement des interactions ? Comment les processus d'observation et de catégorisation effectués contribuent-ils à l'établissement des rôles complémentaires, et des rapports de places réciproques ?

Après avoir abordé la dimension collective des processus d'observation et de catégorisation, il s'agit de s'intéresser à la « temporalité du travail, qui ne se réduit pas au présent immédiat, de l'espace qui dépasse l'ici de l'énonciation, des objets qui modifient l'interaction, des règles, dont le statut dépasse le suivi local, des coordinations sociales, qui s'étendent bien au-delà du face à face » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 44). Pour ce faire, les travaux portant sur l'attribution d'une identité sociale prennent en compte le déroulement temporel de ce processus et la notion de trajectoire située constitue un outil méthodologique intéressant pour inscrire l'interaction située dans le flux incessant des interactions.

2.3. La dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation

2.3.1. L'attribution d'une identité sociale dans une dimension temporelle

Les processus d'observation et de catégorisation ancrés dans les interactions s'inscrivent dans une temporalité qui situe la prise en charge des jeunes enfants dans la durée. Les pratiques de chaque professionnelle s'ajoutent aux pratiques des collègues. « C'est bien dans la discontinuité des tâches réalisées individuellement que l'activité collective trouve sa cohérence et sa continuité » (Filliettaz, 2005, p. 172). Les pratiques professionnelles s'inscrivent « dans la tension entre un passé qui continue à être opérant comme un champ de potentialités que le présent vient réactiver, et un avenir

qui se déploie comme un champ de virtualités vers lequel s'élance le présent par anticipation » (Cefaï, 1994, p. 115).

Certains travaux ont abordé la dimension dynamique du travail à partir de la notion d'histoire, en considérant que « chaque moment vécu est un épisode d'une histoire, lié de façon arborescente à d'autres histoires – et réflexif – l'histoire et les histoires se modifient constamment du fait de ce qui surgit dans ces épisodes » (Dulong, 1994, p. 276) :

« Nous sommes des êtres historiques, qui n'ont pas d'autre accès alternatif au monde que leurs histoires, et pas de perspectives sur leur histoire, en dehors du fait d'y être inscrits, sertis, englués. En dépit du langage, nous ne disposons pas de position de surplomb sur l'histoire qui nous advient, et pas davantage sur l'histoire qui advient à d'autres. Car assister à un événement ou entendre un récit, c'est être par là co-empêtré dans des histoires, sur le fond immanent de la solidarité historique à tous les humains, 'sans qu'il nous soit seulement possible de lever notre tête par dessus ce monde historique pour l'envisager de l'extérieur. Nous ne voyons toujours [ce monde] qu'à la manière dont la tête voit son corps, le corps dont elle fait elle-même partie' (Schapp, 1953, p. 154 cité in Dulong, 1994, p. 276).

Selon ce point de vue, les processus d'observation et de catégorisation ne se construisent pas comme une image, mais comme « intrigue directement branchée sur un horizon historique ou préhistorique » (Dulong, 1994, p. 277). Une perspective dynamique qui inscrit les interactions situées dans une histoire « appelle un concept dynamique de catégorie, un concept qui inscrirait la disponibilité des ressources nécessaires à la compréhension d'une histoire dans la temporalité inhérente au vécu de cette émergence » (*op.cit.*, p. 295). Le fait de « connaître les autres, c'est s'insérer dans leurs histoires » (*op.cit.*, p. 284). Dans cette perspective d'une historicité, plusieurs histoires peuvent se croiser et enchevêtrer dans certaines interactions. Ainsi, une « multivocité des éléments scéniques, assure la possibilité d'une pluralité de points de vue sur une même configuration de sens » (*op.cit.*, p. 278).

Selon les travaux de Wortham (2006) dans le contexte scolaire, de différentes échelles temporelles contribuent à la construction et à l'attribution d'une identité sociale. « Our sense of naturally appropriate social identification is not constructed solely through socio-historical categories, event-level negotiations or local models, but through heterogeneous resources that work together » (Wortham, 2006, p. 27). Dans sa perspective, les modèles d'identité sociales pré-existants, lors d'une succession d'événements lors des interactions situées, sont mobilisés par rapport aux élèves dans leur singularité.

« Classroom identities early in the year are constrained by widely circulating presuppositions, like the institutionalized distinction between teachers and students and stereotypes about gender, ethnicity, style of dress, 'disruptive' students and so on. But these widely circulating categories can be applied in various ways to particular individuals » (Wortham, 2006, p. 18).

Les travaux portant sur l'attribution des identités sociales partent de la notion de typification pour mieux comprendre les processus en cours (Stokoe, 2009 ; Wortham, 2006, Bucholtz & al., 2012). Dans ce sens, ce que quelqu'un fait ou dit est pris en compte comme indice pour identifier un certain type de personne (Stokoe, 2009, p. 88) et pour donner une signification à ses conduites. Les caractéristiques ou les conduites des individus sont considérées par l'individu lui-même et par autrui comme des indices ou des signes de son identité et du fait que l'individu en question correspond à un type identifié socialement (Wortham, 2006, p. 30). Ces types d'identité sociale forment des catégorisations qui permettent de construire une certaine stabilité dans les interactions. Afin de pouvoir anticiper et prévoir, les interactions « visent à la typification de l'expérience vécue par l'utilisateur : tous les efforts tendent à la rendre un peu moins étrange et déroutante » (Giuliani, 2005, p. 331). Octroyer à quelqu'un un certain type d'identité sociale permet de le « connaître » d'une nouvelle façon, mais implique toujours aussi un aspect d'une relation de pouvoir :

« Any act of classification *simultaneously* involves knowledge and power. When we develop or implement a category for classifying people, we both understand them in a new way and we engage in a power relationship. The social act of regimenting their identities within a system of social value – of making both the subjects of our classification and others attend to the 'normal' or 'deviant' categories that they occupy – is *the same act* as the cognitive one of knowing them as a certain kind of person » (Wortham, 2006, p. 16).

Un certain éventail de types d'identités sociales pré-existe dans un groupe social donné. Le fait de relier une personne à un certain type d'identité s'inscrit dans des événements situés (Wortham, 2006, p. 9, Bucholtz, 2012, p. 157). Les modèles-type pré-existants peuvent être appliqués différemment et spécifiquement à des individus particuliers. Certains éléments identitaires peuvent devenir centraux

dans les interactions, tandis que d'autres restent en arrière-fond (Bucholtz, 2012, p. 158). Ces identités « locales » se constituent de traits typiques et d'éléments qui les dépassent en étant plus spécifiques et singuliers (Wortham, 2006, p. 18). Ce ne sont pas des « modèles d'identité » qui déterminent les catégorisations effectuées, mais ils peuvent être mobilisés, transformés, ajustés de multiples façons et spécifiquement :

« We must investigate empirically how a model of identity can take distinctive form in local contexts and how that locally inflected model is applied to individuals in specific ways » (Wortham, 2006, p. 8).

Les catégorisations effectuées peuvent définir un « itinéraire d'identité (Bucholtz & al., 2012, p. 157) qui peut certes être modifié à travers les interactions situées, mais qui anticipe en partie le traçage d'un parcours identitaire. Une séquence d'interaction unique ne détermine pas l'identité sociale et le positionnement qui, pour avoir des effets, est à renforcer continuellement. Des « itinéraires d'identités » peuvent, à tout moment, être interrompus et réorientés (Bucholtz & al., 2012, p. 170). Tandis que les typifications effectuées visent à introduire une cohérence dans le déroulement des interactions, des fluctuations subsistent généralement dans le temps :

« In fact, it would be reasonable to say that people do not have stable, unitary identities, but rather that we all learn to interpret certain persistent evaluative stances toward action in these terms and articulate the relevant pieces *ad hoc* from situation to situation and not necessarily consistently. We can also construct *ad hoc* consistency if we have to, but we don't usually bother » (Lemke, 2000, p. 283).

La prise en compte de temporalités différentes cherche à constituer les éléments pertinents pour analyser les processus d'attribution d'une identité sociale : « The most productive configuration of timescales for analysis will differ from case to case and must be determined for each setting and each phenomenon of interest » (Wortham, 2006, p. 20). Afin d'intégrer de différentes échelles temporelles dans l'analyse, la notion de trajectoire située offre un outil méthodologique intéressant.

2.3.2. De l'activité située à la notion de « trajectoire »

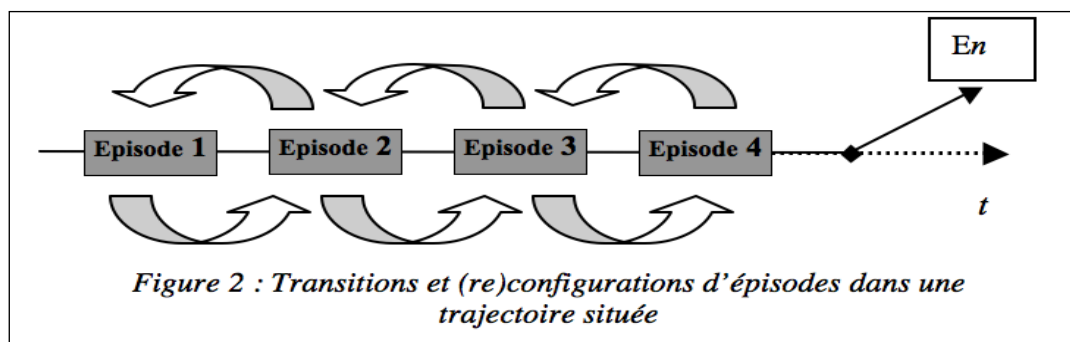
La notion de trajectoire est abordée par les travaux de A. Strauss qui s'y intéresse pour permettre « de maîtriser rupture et continuité dans un même cadre analytique » (Strauss, 1992, p. 37) et afin de chercher à « étudier les professions comme processus » (*op.cit.*). Dans un collectif de travail, le déroulement des pratiques individuelles ne peut pas être anticipé entièrement et les règles qui s'y appliquent dépendent des situations contextualisées. « Ceci implique la nécessité d'une négociation continue » (*op.cit.*, p. 92). Pour Strauss, l'« ordre social » est un « ordre négocié » (*op.cit.*, p. 108). La notion de trajectoire est une ressource méthodologique pour s'intéresser aux processus de négociation continue.

En abordant le travail dans les hôpitaux, les travaux de recherche en question identifient des « trajectoires de routine » ainsi que des « trajectoires problématiques » (Strauss, 1992, p. 148). Dans les situations de routine, les professionnels disposent « d'un schéma général de ce en quoi ses interventions peuvent consister, de ce qui peut arriver si celles-ci sont efficaces, et de quels moyens il doit disposer pour les mener à bien. Il dispose en effet de ce qu'on peut appeler, à toutes fins utiles, un *schéma de trajectoire* » (*op.cit.*, p. 161). Ces schémas de trajectoires se construisent à travers les processus d'observation et de catégorisation qui portent sur la dimension dynamique du travail et qui permettent d'anticiper le travail à effectuer. Lorsque des éléments imprévus et de développements non anticipés surgissent, il s'agit de « 'gérer' des trajectoires problématiques », ce qui signifie de « les 'mettre en forme', c'est-à-dire de prendre en main les contingences de la meilleure manière possible, même si le contrôle de trajectoire reste loin d'être complet » (Strauss, 1992, p. 161). Dans ces situations, des divergences peuvent survenir dans le collectif de travail qui s'engage dans des « débats de trajectoires » (*op.cit.*, p. 172) qui concernent tant l'efficacité du travail que les finalités éthiques. Pour pouvoir gérer la multiplicité des trajectoires en cours dans le cadre d'un contexte institutionnel, il est nécessaire de mettre en œuvre une « stratégie d'articulation généralisée pour élaborer un système de communication efficace » (*op.cit.*, p. 203).

Les différents épisodes d'une trajectoire peuvent être constitués de formes d'interactions différentes. Tandis que certains épisodes sont consacrés à la préparation de l'activité à venir, et revêtent un caractère « pré-figuratif », d'autres épisodes retracent l'activité menée par les professionnelles en présence des enfants et relèvent de « l'agir-référent », d'autres épisodes encore constituent des évaluations de l'activité à caractère « reconfiguratif » (Bronckart, 2004). « La *structure dynamique du*

travail, dans son horizon temporel mouvant, sa dimension à la fois prospective et rétrospective – comme projet et comme mémoire –, se reflète dans les séquences d'action enregistrées en continu » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 206). Le travail d'articulation entre les interactions antérieures et celles qui suivront laissent des traces dans le déroulement des interactions situées. « Les projections que ces préfaces permettent d'accomplir, de même que les procédés de reprise et de rétroaction, montrent la référence au tout de la séquence, et son fonctionnement prospectif et rétrospectif » (Traverso, 2012, p. 70).

D'autres travaux mobilisent également la notion de « trajectoire située » pour aborder le processus dynamique du travail réel (De Saint-Georges, 2008 ; De Saint-Georges & Filliettaz, 2008). Ceci ressort du schéma suivant, repris des travaux de De Saint-Georges (2008, p. 175):



« La trajectoire située constitue pour nous un outil heuristique qui permet de tracer un ingrédient de la situation (un objet matériel, un participant, un objet de savoir, etc.) dans son déploiement temporel, sur des échelles variables. Une trajectoire située se compose d'épisodes empiriquement attestés et à propos desquels existent des traces détaillées (des enregistrements audio ou vidéo par exemple). Les épisodes composant la trajectoire entrent dans un rapport de configuration mutuelle dans la mesure où ils s'articulent à la fois prospectivement et rétrospectivement avec la trajectoire dans son ensemble. Ces opérations de configuration et de tressage temporel sont opérées par des ressources sémiotiques qui elles-mêmes peuvent varier dans le temps » (De Saint-Georges, 2008, p. 175).

La notion de trajectoire située est de nature « heuristique », construite par le chercheur. Les données empiriques recueillies forment des épisodes à partir d'activités situées. En inscrivant ces épisodes dans une dynamique temporelle, il s'agit de tenir compte des modalités d'enchaînement, de transitions et de connexions entre ces épisodes. La notion de trajectoire située permet d'aborder comment chaque épisode se base sur les activités antérieures, en porte la trace, et se projette dans les possibilités futures. Ce ne sont pas forcément des processus linéaires, étant donné que des « bifurcations » peuvent survenir dans le déroulement temporel des pratiques professionnelles. « Les trajectoires sont toujours ouvertes et de ce fait peuvent présenter un cheminement imprévisible. Même si l'idée de trajectoire implique une 'certaine ligne directionnelle', un horizon particulier de déploiement, cet horizon d'attente peut à tout moment se modifier sous l'effet de la dynamique en temps réel qui la constitue » (De Saint-Georges, 2008, p. 176). Une prise en compte de la dimension située des interactions se complète d'une analyse sur des empan temporels plus large :

« D'une part, embrasser une perspective « située » signifie que l'on s'intéresse à des actions toujours locales, telles qu'elles s'accomplissent grâce à l'engagement des acteurs dans des activités qui se déroulent en temps réel. D'autre part, l'idée de trajectoire implique que l'on dépasse l'horizon immédiat de l'action située pour prendre en compte des unités temporelles plus larges. Pour notre part, nous pensons que ce paradoxe ne peut pas être résorbé complètement et qu'il est plus opportun de considérer ces deux niveaux d'analyses comme deux facettes d'un seul et même processus » (De Saint-Georges, 2008, p. 175).

A travers l'outil méthodologique de la notion de trajectoire, il s'agit de chercher à tenir compte du fait que « la focalisation des études interactionnistes sur 'la situation' a rendu par contre-coup problématique la reprise de l'action collective et de phénomènes sociaux s'étendant dans l'espace ou la durée » (Dulong, 1994, p. 284). La notion de trajectoire vise à aborder « la *structure enchaînée des interactions*, leur rapport d'interdépendance, les uns étant la condition des autres ou leur conséquence » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 63).

De façon plus spécifique au contexte du champ de l'accueil extrafamilial, les travaux de Strauss concernant le contexte spécifique de l'hôpital permettent d'éclairer en analogie la prise en charge de jeunes enfants. Ainsi, en paraphrasant les analyses menées portant sur la prise en charge des

malades, il est possible d'avancer l'idée que chaque enfant est un « 'cas individuel' est tenue pour une virtuelle profession de foi » (Strauss, 1992, p. 97). De cela découle la « croyance profonde » que la prise en charge de chaque enfant « exige un minimum de règles immuables et un maximum d'innovation et d'improvisation » (*op.cit.*, p. 93). L'établissement de « schémas de trajectoires » porte sur l'anticipation de « l'évolution potentielle » du développement d'un enfant, ainsi que sur « les actions envisageables liées à celle-ci » (*op.cit.*, p. 166). La prise en charge du « matériau humain » amène des « contingences inattendues et souvent difficiles à contrôler », en lien avec les enfants, leurs familles et les équipes éducatives elles-mêmes (*op.cit.*, pp. 144-145). De cette spécificité du travail avec autrui, deux éléments s'ensuivent. D'une part, un enfant « peut réagir et de cette manière affecter le travail en question », d'autre part, l'enfant « peut participer au travail proprement dit, c'est-à-dire être un travailleur » (*op.cit.*, p. 145). Même de très jeunes enfants peuvent collaborer au bon déroulement des pratiques professionnelles – ou non. Par ailleurs, dans une situation de prise en charge collective, les enfants « se trouvent placés en position de concurrence par rapport aux moyens disponibles » (*op.cit.*, p. 185).

A travers la prise en compte de la dimension dynamique, cette démarche de recherche vise à analyser comment les différentes observations et catégorisations donnent lieu à des mises en relation et peuvent aboutir à l'attribution d'une identité sociale à un enfant singulier ou à un groupe d'enfants. Par ailleurs, ce travail s'intéresse aux effets réciproques et mutuels entre ces processus et les interactions entre professionnelles et enfants.

CHAPITRE IV

Cadrage méthodologique

1. Dispositif de recherche et méthodologie

Ce projet s'inscrit dans la recherche du programme Sinergia du Fonds National Suisse de la Recherche scientifique (FNS), intitulé « Young People's Interactional Competences in institutional practices : between school and workplace » (Sous-projet intitulé « Building interactional competences in Vocational Education and Training programs : the case of early childhood educators »). Après une année de démarches exploratoires en 2011, le projet Sinergia débute en janvier 2012 pour une durée de trois ans. Dans ce programme de recherche collectif, le recueil de données s'effectue entre avril 2011 et octobre 2013. Dès le début, la mise en place du dispositif de recueil des données et l'émergence de la thématique de ce projet de thèse sont étroitement liées, ce qui permet d'aborder les questionnements de cette recherche sur la base du matériel recueilli. Les données recueillies concernent la formation ES d'Educatrice/Educateur de l'enfance et s'inscrivent dans le parcours de formation de trois étudiantes sur leur lieu de stage professionnel, avec des observations effectuées en première et en troisième année de formation. Les enregistrements des situations de pratique professionnelle et des entretiens hebdomadaires entre référentes professionnelles et stagiaires sont réalisés dans des situations non provoquées et permettent ainsi une approche contextualisée sur la base de données détaillées.

Le dispositif de recherche et la présence des chercheurs pour filmer les activités menées auprès des enfants ont certainement des effets sur les contextes observés. « Pour étudier un groupe social, il faut l'observer, mais l'observer c'est le 'perturber' » (Schwartz, 2010, p. 342). Dans certaines situations, les membres de l'équipe éducative qui ne participent pas à la recherche en cours se déplacent dans d'autres locaux pour ne pas être filmés et le visionnement de quelques séquences suscite parfois une impression de « mise en scène ». Cependant, par la durée de la recherche et la répétition des observations, un processus d'habitation se met en place qui limite progressivement les effets mentionnés. Par ailleurs, il semble possible de considérer que la « perturbation » amenée par le dispositif de recherche incite les professionnels à livrer des indices « sur les types de légitimité qu'ils revendiquent, sur les formes de reconnaissance auxquelles ils aspirent » (*op.cit.*, p. 348). En présence des chercheurs, les éducatrices cherchent à montrer le travail « bien fait », ce qui constitue une ressource méthodologique pour faire ressortir les pratiques qui sont considérées comme légitimes et relevant d'une compétence professionnelle.

1.1. *Données empiriques recueillies dans les stages de formation professionnelle*

Les données suivantes sont recueillies pendant les stages de formation professionnelle:

- Enregistrements audio-vidéo des interactions en situation de pratique professionnelle et portant notamment sur des activités structurées d'éveil et de jeux libres. Ces situations mettent en présence les stagiaires en formation et leurs référentes professionnelles, ainsi que les enfants impliqués dans les activités concernées.
- Enregistrements audio des « entretiens hebdomadaires de stage » entre les stagiaires et les référentes professionnelles. Ces entretiens, prévus dans les dispositifs de formation, visent à préparer et à évaluer les activités menées, ainsi que le déroulement du stage de façon plus générale.

Par ailleurs, les entretiens de recherche suivants complètent les données empiriques issues des stages de formation :

- Enregistrement d'entretiens de recherche impliquant les stagiaires et leurs formateurs, sous la conduite du chercheur. Lors de ces entretiens, d'une durée approximative d'une heure chacun, chaque stagiaire et sa référente professionnelle sont confrontées à des extraits des interactions filmées pour les commenter et interagir à partir du déroulement des activités réalisées.

Lors de leur première année de formation, les trois stagiaires participant à la recherche sont observées pendant trois activités menées auprès des enfants et enregistrées lors de trois entretiens

de stage. Au cours de leur troisième année de formation, ce dispositif de recherche est reconduit et donne lieu à l'observation de deux activités et l'enregistrement des entretiens de stage qui précèdent et suivent les activités en question. De cette manière, les données donnent un accès à une comparaison entre différents contextes institutionnels et permettent de tenir compte des modalités différenciées des processus d'observation et de catégorisation effectués par plusieurs professionnelles. Le recueil des différentes données se répartit comme suit sur un empan temporel :

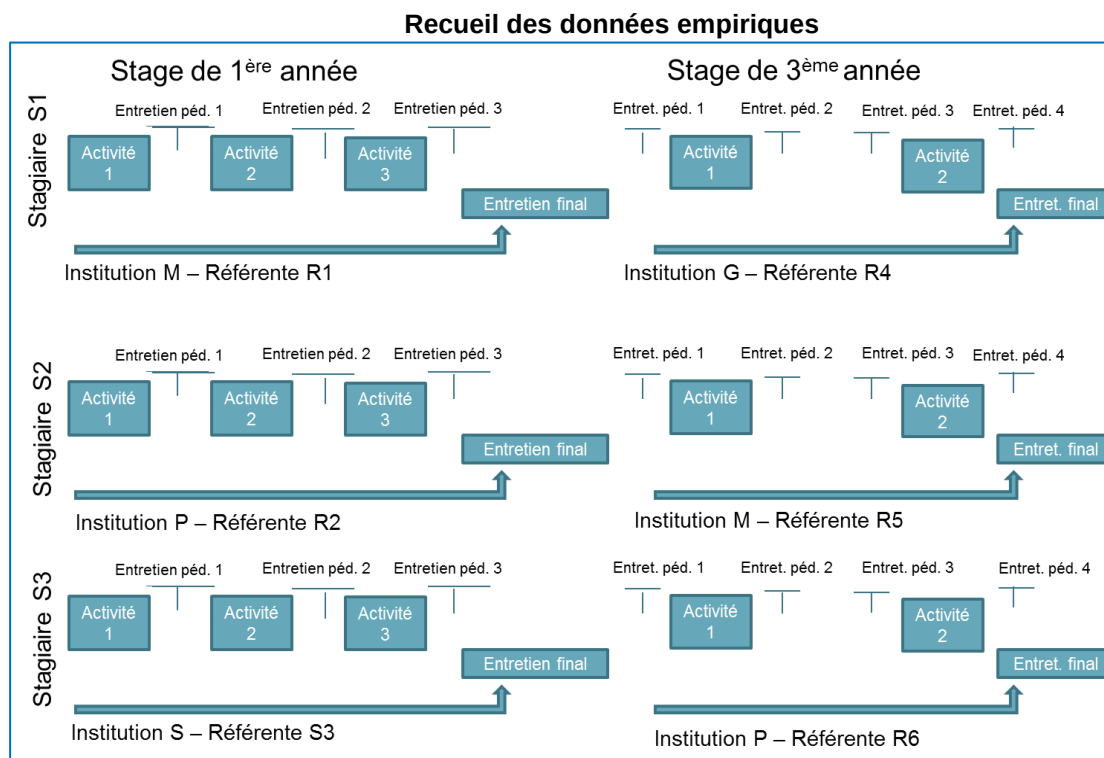


Schéma 3

Chacune des trois stagiaires participant à la recherche (S1, S2 et S3) effectue son stage dans deux institutions différentes lors de la première et la troisième année de formation. Le choix de ces institutions s'établit par l'école de formation sur la base des demandes des stagiaires. Sans que ce soit prévu par le dispositif de recherche, deux des institutions participant à la recherche offrent des places de stage en 1^{ère} et en 3^{ème} année de formation et accueillent deux des stagiaires. Donc, les stages observés dans le dispositif de recherche se déroulent dans quatre institutions différentes (M, P, S et G), comme cela ressort du tableau ci-dessous :

Les institutions de la petite enfance participant à la recherche		
Stagiaire	Institution stage 1 ^{ère} année	Institution stage 3 ^{ème} année
S1	M	G
S2	P	M
S3	S	P

Schéma 4

Les trois stagiaires sont accompagnées lors de leurs stages de formation par une référente professionnelle en première année (R1, R2 et R3) et par une autre référente professionnelle en troisième année (R4, R5 et R6). En tout, six référentes professionnelles participent à la recherche.

Dans le programme de recherche collectif, les fichiers audio-vidéo des activités menées auprès des enfants ainsi que les fichiers audio des entretiens sont classifiés de façon systématique. Afin de mieux situer les différents extraits utilisés lors de l'analyse dans l'ensemble des données, les tableaux ci-dessous retracent les parcours de formation de chacune des trois stagiaires.

1.1.1. Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S1

Année de formation	Réf- rente	Institu- tion	Activités menées auprès des enfants			Entretiens de stage REF/STA				Entretien final
			1 ^{ère} act.	2 ^{ème} act.	3 ^{ème} act.	1 ^{er} entr et.	2 ^{ème} ent.	3 ^{ème} ent.	4 ^{ème} ent.	
1 ^{ère} année	R1	M Groupe de 0 à 18 mois	M-A1 Jeux libres 	M-A2 Transvasement 	M-A3 Psychomotricité 	Dis1	M-EP1	Dis2	M-EP 2	M-EF
		Durée	35 min	1h31	1h01	18 min	52 min	14 min	31 min	1h44
		Durée totale	3h07			1h55			1h44	
3 ^{ème} année	R4	G Groupe de 2 à 3 ans	G-A1 Peinture 	G-A2 Bricolage 		G-EP1	G-EP2	G-EP3	G-EP4	G-EF (80 min)
		Durée	1h41	1h22		11 min	9 min	2 min	5 min	1h20
		Durée totale	3h13			27 min			1h20	
Durée totale des enregistrements en 1 ^{ère} et 3 ^{ème} année de stage			6h20			2h22			3h04	

Schéma 5

En première année, la stagiaire S1 est accompagnée par la référente professionnelle R1 dans l'institution M. Ce stage se déroule dans un groupe de 15 enfants âgés de 0 à 18 mois. Pendant ce stage, la stagiaire S1 est filmée lors de trois demi-journées. Tandis que, lors du premier film, la référente professionnelle R1 laisse la stagiaire S1 seule pendant de courts moments dans la salle de jeu, pendant les deux activités suivantes, la référente professionnelle et la stagiaire sont présentes ensemble avec le groupe d'enfants de façon continue. La première activité filmée consiste en une situation de jeux libres dans la salle de vie habituelle des enfants. Lors de la deuxième demi-journée d'enregistrement audio-vidéo, la référente R1 met en place une activité de transvasement de graines, dans une salle spécialement aménagée à cet effet avec un groupe de six enfants. Dans une salle aménagée par la stagiaire S1, la troisième activité consiste en une activité de psychomotricité, avec un groupe de six enfants.

En troisième année de formation, la stagiaire S1 est suivie par la référente R4 dans l'institution G. Ce stage se déroule dans un groupe de 16 enfants âgés de 2 à 3 ans. Lors des enregistrements audio-vidéo, la référente professionnelle R4 ainsi que deux autres éducatrices et une aide sont présentes dans la salle de vie. Lors de ce stage d'une durée de huit mois, la stagiaire S1 est filmée pendant deux demi-journées. Pendant la première demi-journée, la stagiaire S1 anime une activité de peinture avec quatre enfants. Lors de la deuxième demi-journée, la stagiaire S1 met en place une activité de bricolage à laquelle tous les enfants présents participent au fur et à mesure.

Lors de deux stages, des entretiens de stage entre la référente professionnelle et la stagiaire sont enregistrés avant ou après les activités. A la fin de chaque stage, un entretien de recherche final est mené en présence d'un ou de deux chercheurs. La durée totale des activités filmées en première et en troisième année de formation est très semblable (3h07 et 3h13). Cependant, la durée des entretiens de stage varie très fortement (1h55 et 27 min). Dans le stage de troisième année, les professionnelles ont oublié d'enregistrer leurs entretiens, à certains moments. Cependant, le dispositif de recherche fait ressortir que lors du stage de troisième année, la référente professionnelle et la stagiaire ne recourent que peu aux entretiens de stage formels pour mettre en place le suivi de stage.

1.1.2. Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S2

Année de formation	Réf- rente	Institu- tion	Activités menées auprès des enfants			Entretiens de stage REF/STA				Entre- tien final
			1 ^{ère} act.	2 ^{ème} act.	3 ^{ème} act.	1 ^{er} entr et.	2 ^{ème} ent.	3 ^{ème} ent.	4 ^{ème} ent.	
1 ^{ère} année	R2	P Groupe de 3 à 4 ans	P-A1 Peinture 	P-A2 Collage 	P-A3 Jeux libres 	P- Dis	P- EP1	P- EP2	P- EP3	P-EF
		Durée	52 min	2h07	1h15	27 min	44 min	37 min	47 min	57 min
		Durée totale	4h14			2h35			57 min	
3 ^{ème} année	R5	M Groupe de 0 à 18 mois	M2-A1 Ballons 	M2-A2 Plaquettes 		M2- EP1	M2- EP2	M2- EP3	M2- EP4	M2- EF
		Durée	1h13	1h46		43 min	28 min	23 min	42 min	1h26
		Durée totale	2h58			2h16			1h26	
Durée totale des enregistrements en 1 ^{ère} et 3 ^{ème} année de stage			7h12			4h51			2h23	

Schéma 6

La stagiaire S2 est suivie par la référente professionnelle R2 lors de son stage de première année dans l'institution P, dans un groupe de 16 enfants âgés de 3 à 4 ans. Lors des enregistrements audio-vidéo, la référente R2 est toujours présente avec la stagiaire S2. A certains moments, une aide et un auxiliaire sont également présents dans la salle de vie. Lors de ce stage, la stagiaire S2 est filmée lors de trois activités. Une première activité de peinture avec trois enfants est animée par la stagiaire S2. La deuxième activité consiste dans un collage avec huit enfants. Lors de la troisième demi-journée d'enregistrement audio-vidéo, la stagiaire S2 met en place une situation de jeux libres avec huit enfants. Pendant ces trois activités, la référente professionnelle se met dans une position d'observation en prenant des notes.

Le stage de troisième année de formation de la stagiaire S2 se déroule dans l'institution M dans le groupe des bébés de 0 à 18 mois. Dans la même institution, la stagiaire S1 a suivi son stage de première année. Cependant la référente professionnelle R1 a quitté l'institution entre temps et c'est une autre référente professionnelle, R4, qui accompagne la stagiaire S2 pendant son stage. Deux activités sont filmées lors de ce stage. La première consiste en une activité avec des ballons et des paniers en tissu, en présence de cinq enfants. Pour la deuxième activité, la stagiaire propose une activité d'exploration avec des plaquettes, c'est-à-dire des modules de psychomotricité avec des textures différentes, à un groupe de six enfants. Les deux activités se déroulent en présence de la stagiaire S2 et de la référente R4.

Comme pour les autres stagiaires, des entretiens de stage entre la référente professionnelle et la stagiaire sont enregistrés avant ou après les activités. A la fin de chaque stage, un entretien de recherche final est mené en présence de deux chercheurs. La durée totale des activités filmées en première et en troisième année de formation varie (4h14 et 2h58), tandis que la durée des entretiens de stage est plutôt semblable (2h35 et 2h16). La différence dans la durée des entretiens finaux est due à des problèmes techniques lors de l'enregistrement de l'entretien du premier stage.

1.1.3. Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S3

Année de formation	Réf- rente	Institu- tion	Activités menées auprès des enfants			Entretiens de stage REF/STA				Entretien final
			1 ^{ère} act.	2 ^{ème} act.	3 ^{ème} act.	1 ^{er} entr et.	2 ^{ème} ent.	3 ^{ème} ent.	4 ^{ème} ent.	
1 ^{ère} année	R3	S Groupe de 1 à 2 ans	S-A1 « Mini-bowling » 	S-A2 Jeu de mémoire 	S-A3 Transvasem. 	S-EP1	S-EP2	S-EP3		S-EF
		Durée	1h40	1h27	1h18	55 min	15 min	55 min		1h25
		Durée totale	4h25			2h05			1h25	
3 ^{ème} année	R6	P Groupe de 0 à 12 mois	P2-A1 Jeux libres 	P2-A2 Jeux libres 		P2-EP1	P2-EP2	P2-EP3	P2-EP4	P2-EF
		Durée	1h53	1h40		64 min	65 min	58 min	46 min	1h20
		Durée totale	3h33			3h53			1h20	
Durée totale des enregistrements en 1 ^{ère} et 3 ^{ème} année de stage			7h58			5h58			2h45	

Schéma 7

En première année, la stagiaire S3 est accompagnée par la référente professionnelle R3 dans l'institution S. Ce stage se déroule dans un groupe de 12 enfants âgés de 1 à 2 ans. Pendant ce stage, la stagiaire S3 est filmée lors de trois demi-journées. Les activités filmées se déroulent en présence de la stagiaire S3 et de la référente R3, tandis que lors d'autres moments, une éducatrice et une aide sont également présentes. La première activité filmée consiste en une activité de « mini-bowling » proposée par la stagiaire à un groupe de six enfants. Lors de la deuxième demi-journée d'enregistrement audio-vidéo, la stagiaire S3 met en place un jeu de mémoire avec un groupe de six enfants, dans la salle de vie habituelle. Dans une autre salle aménagée par la stagiaire S3, la troisième activité consiste en une activité de transvasement de lentilles, avec un groupe de six enfants.

La stagiaire S3 effectue son stage de troisième année dans l'institution P dans le groupe des bébés de 0 à 12 mois. Dans cette même institution, la stagiaire S2 a suivi son stage de première année dans le groupe des enfants âgés de 3 à 4 ans. Pendant le stage de troisième année, la stagiaire S3 est accompagnée par la référente R6. Ce stage se déroule dans un groupe de 8 enfants âgés de 0 à 18 mois. Lors des enregistrements audio-vidéo, la référente professionnelle R6, ainsi que deux autres éducatrices et une aide, sont présentes dans la salle de vie. Lors de ce stage d'une durée de huit mois, la stagiaire S2 est filmée pendant deux demi-journées où elle propose des situations de jeux libres aux enfants présents.

Lors des deux stages, des entretiens de stage entre la référente professionnelle et la stagiaire sont enregistrés avant ou après les activités. A la fin de chaque stage, un entretien de recherche final est mené en présence d'un ou de deux chercheurs. La durée totale des activités filmées en première et en troisième année de formation varie (4h25 et 3h33), et la durée des entretiens de stage est plus longue dans le stage de troisième année (2h05 et 3h53). C'est dans ce stage de troisième année que l'accompagnement par la référente professionnelle s'effectue à travers des entretiens de stage longs et structurés. Les entretiens finaux sont d'une durée semblable (1h25 et 1h20).

1.1.4. La durée des enregistrements lors des stages de première et troisième année

Au total, chacune des trois stagiaires est filmée pendant cinq activités menées auprès des enfants et lors de sept entretiens de stage et deux entretiens finaux. La durée totale des enregistrements audio-vidéo et audio se monte à 42h53 :

La durée des enregistrements vidéo et audio

Stage	Type de données enregistrées	Stagiaire S1	Stagiaire S2	Stagiaire S3	Totaux des trois stagiaires
Stage de 1 ^{ère} année	Activités	3h07	4h14	4h25	11h46
	Entretiens de stage	1h55	2h35	2h05	6h35
	Entretiens finaux	1h44	57 min	1h25	4h06
Stage de 3 ^{ème} année	Activités	3h13	2h58	3h33	9h44
	Entretiens de stage	27 min	2h16	3h53	6h36
	Entretiens finaux	1h20	1h26	1h20	4h06
Stage 1 ^{ère} et 3 ^{ème} année Total activités		6h20	7h12	7h58	21h30
Stage 1 ^{ère} et 3 ^{ème} année Total entretiens de stage		2h22	4h51	5h58	13h11
Stage 1 ^{ère} et 3 ^{ème} année Total entretiens finaux		3h04	2h23	2h45	8h12
Totaux des enregistrements audio et audio-vidéo		11h46	14h26	16h41	42h53

Schéma 8

En comparant la durée des enregistrements, la différence la plus notable concerne les entretiens de stage. Le dispositif de stage formalisé par l'école de formation ESEDE-CFPS prévoit un entretien de stage hebdomadaire. La mise en place effective de ce suivi de stage à travers des entretiens menés par la référente professionnelle et la stagiaire dépend du contexte institutionnel, des contraintes organisationnelles, des modalités d'accompagnement du stage et des dispositions personnelles de la référente en ce qui concerne les entretiens formels. Tous ces différents éléments contribuent à ce que la durée des entretiens de stage de la stagiaire S3 est plus que le double de la durée des entretiens de la stagiaire S1. Ceci montre que les modalités d'accompagnement des stagiaires peuvent varier considérablement et amener des différences en ce qui concerne les opportunités d'apprentissages et de transmission lors des stages en situation de travail.

2. Traitement des données

2.1. Le logiciel de traitement de données

Tout au long du recueil des données, les différents films et enregistrements audio sont formatés pour pouvoir être intégrés dans le logiciel de *Transana*. Ce logiciel, développé par Chris Fassnacht et David Woods, est conçu pour l'analyse de telles données et permet de mettre en lien les fichiers vidéo avec les transcriptions. L'écran de ce logiciel se présente comme suit :

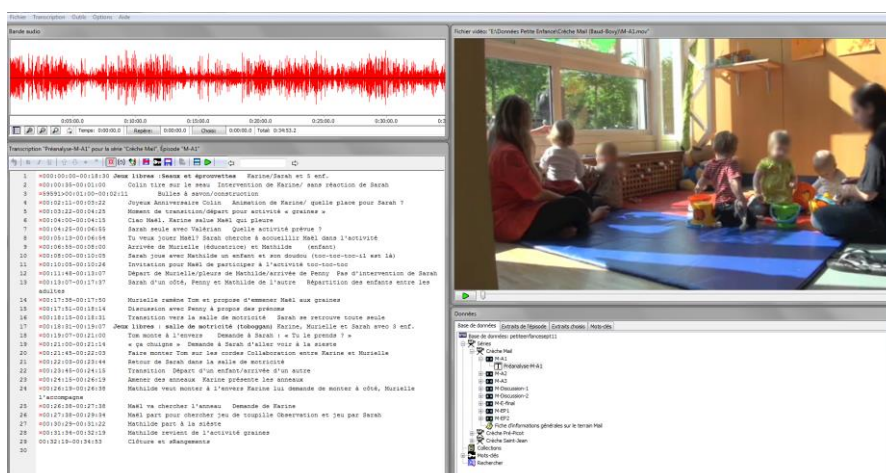


Schéma 9

En haut à gauche de l'écran, une « bande audio » retrace l'enregistrement audio du fichier en marquant certains éléments de prosodie. En bas à gauche de l'écran, un espace « transcription » permet de noter des transcriptions et des pré-analyses et de placer des « codes temporels ». Ces codes temporels relient un emplacement précis des transcriptions avec un extrait spécifique du film vidéo. De cette manière, il est possible de marquer des séquences spécifiques en lien avec une question de recherche et de former des « collections » d'extraits vidéo. A haut à droite de l'écran, le fichier vidéo permet de visionner le film tout en pouvant simultanément effectuer une transcription. En bas à droite de l'écran, les différentes données de la base de données constituée sont listées, ce qui donne un aperçu de l'ensemble des fichiers à disposition.

Le logiciel *Transana* est un outil précieux pour effectuer des transcriptions. A travers les possibilités offertes par les codes temporels, ce logiciel est également un outil de repérage des séquences pertinentes pour l'analyse. A l'aide de la version « multi-users » de *Transana*, le logiciel permet l'utilisation commune d'une base de données et la mutualisation des transcriptions effectuées.

2.2. Pré-analyses et transcriptions

Après avoir intégrés les différents fichiers dans *Transana*, ces fichiers donnent lieu à des pré-analyses pour délimiter les différents moments des activités filmées. Ces pré-analyses permettent d'identifier les activités menées par les stagiaires et les référentes professionnelles auprès des enfants, mais également d'autres situations comme notamment les réunions, les collations et les transitions. En ce qui concerne les activités, un découpage par thème permet de délimiter les séquences d'ouverture et de clôture des activités, ainsi que les différents moments de transitions. Dans la présente démarche de recherche, il ne s'agit pas de se centrer exclusivement sur les activités « structurées » ou de « jeux libres » menées auprès des enfants et toutes les différentes situations enregistrées sont incluses dans l'analyse.

Comme indiqué ci-dessus, les données empiriques concernant les activités menées auprès des enfants font l'objet d'enregistrements audio-vidéo dans quinze films au total. Afin de construire la démarche d'analyse et de définir les critères de choix des séquences analysées, une deuxième phase d'analyse de trois films est effectuée, en se basant sur un film de chaque situation de stage de première année (M-A2, P-A3, S-A1). Le film M-A2 constitue le point de départ. L'animation de l'activité de ce film se fait par verbalisations constantes qui, dans une large mesure, rendent manifestes les processus d'observations et de catégorisations effectuées. La comparaison du film de M-A2 avec les deux autres films de première année permet ensuite d'affiner le repérage des séquences à analyser. Pour ces trois premiers films, des transcriptions *in extenso* de larges parties sont effectuées. Ces premières transcriptions sommaires englobent les énoncés des différents interactants et ne retracent que très partiellement les éléments multimodaux. Ces transcriptions permettent un repérage plus détaillé des formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation. Suite à ce travail de pré-analyse et de repérage des formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation, les transcriptions des autres films se limitent aux éléments préalablement sélectionnés.

Le corpus des données de ce travail de recherche se constitue en premier à partir des films audio-vidéo enregistrés lors des activités menées auprès des enfants. Les éléments émergeant des différents entretiens de stage et de recherche sont intégrés dans un deuxième temps afin d'affiner les choix effectués et les analyses esquissées au préalable. Le choix des séquences d'entretien s'effectue à partir de leurs liens avec les séquences sélectionnées dans les films et lorsque les extraits d'entretien abordent une situation analysée, ainsi que lorsque les extraits d'entretien abordent les conduites, les compétences ou les caractéristiques d'un enfant. S'y ajoute des extraits qui abordent explicitement les processus d'observation et de catégorisation en tant que tels.

2.2.1. Les conventions de transcription

Les premières analyses de séquences d'interaction donnent lieu à des modalités de transcription diverses afin d'expérimenter lesquelles correspondent au mieux à l'objet de recherche. Pendant cette phase d'expérimentation, il s'agit d'affiner l'analyse des séquences d'interaction situées à travers certaines transcriptions sous forme de « trajectoires » ou sur la base d'autres transcriptions inspirées par l'analyse conversationnelle. Pour une séquence d'activité du film M-A2, la transcription des conduites de chacun des participants à l'interaction vise à tenir compte de la dimension collective des processus étudiés. Les différentes modalités de transcription expérimentées permettent de mieux

cerner l'objet de recherche et de stabiliser la démarche méthodologique et notamment les conventions de transcription.

Dans ce travail de thèse, l'analyse interactionnelle est un moyen pour aborder les pratiques professionnelles et pour mieux comprendre le métier des éducatrices de l'enfance. L'objectif ne réside pas dans l'analyse linguistique fine de quelques séquences, mais dans la constitution d'une vue d'ensemble des pratiques mises en œuvre au quotidien. Pour cette raison, les transcriptions contiennent les éléments qui semblent pertinentes pour la démarche d'analyse, mais ne font pas systématiquement état de toutes les marques de prosodie, des chevauchements de parole, des troncations ou des pauses. Dans de nombreuses séquences, la prosodie des professionnelles contient un rire ou un effet de « mimer » la voix d'un enfant ou la voix d'une professionnelle s'adressant à un enfant. Ces différents éléments de prosodie sont marqués lors des transcriptions si cela semble pertinent pour analyser le déroulement des interactions. En ce qui concerne la transcription des extraits d'entretiens, les mêmes conventions de transcription sont utilisées. Cependant, comme ces entretiens ont été enregistrés par audio uniquement, il n'y a pas de transcriptions des aspects multimodaux.

Conventions de transcriptions	
/ \	Intonation montante ou descendante
ABC	Segment accentué
::	Allongements vocaliques
...	Pauses
<u>abc</u>	Chevauchements des prises de parole
abc	Mise en exergue d'éléments essentiels par le chercheur
XX	Syllabes intranscriptibles
(abc)	Transcription incertaine
((abc))	Transcription des éléments multimodaux (conduites, gestes, etc.)
°abc°	Diminution du volume de la voix
°°abc°°	Diminution très marquée du volume de la voix (chuchotement)
+abc+	Augmentation du volume de la voix
++abc++	Augmentation très marquée du volume de la voix
abc	Voix accompagnée d'un rire
&abc&	Prosodie mimant un discours adressé à l'enfant
%abc%	Prosodie mimant la voix d'un jeune enfant

Schéma 10

2.2.2. Les aspects multimodaux des transcriptions

Dans de nombreuses séquences d'interaction, les enfants ne parlent pas ou très peu. Fréquemment, les professionnelles interagissent avec les enfants en tenant compte de leurs conduites. Ceci amène la question de la transcription des différents éléments multimodaux et notamment des conduites des enfants. Les transcriptions de ce travail de recherche incluent les éléments des conduites des enfants qui, dans le déroulement de l'interaction, semblent être considérés comme des conduites portant une signification par les professionnelles elles-mêmes. Les transcriptions se basent ainsi sur la perspective que c'est l'enchaînement des énoncés et des conduites considérées comme communicatives qui contribuent à un « processus de négociation conduits localement par les interlocuteurs » (Filliettaz & al., 2008, p. 108) pour déterminer la signification. Une main tendue, un hochement de tête ou un mouvement de recul d'un enfant sont donc des conduites transcrites sur une nouvelle ligne de transcription, de la même façon qu'un énoncé des professionnelles.

En ce qui concerne les ressources multimodales qui accompagnent un énoncé, elles sont transcrites lorsque ces éléments multimodaux semblent faciliter l'analyse de l'interaction. Dans ce cas, ces transcriptions suivent directement l'énoncé, sans passer à une nouvelle ligne.

Certains gestes ou conduites sont difficiles à décrire par le langage verbal. Pour cette raison et pour souligner l'importance des éléments multimodaux dans les interactions avec de jeunes enfants, chaque séquence transcrite est accompagnée par une photo. Cet élément visuel permet de rendre compte du contexte général de la séquence et de « faire voir » certaines conduites d'une façon complémentaire à l'écrit. Les transcriptions et les photos sont regroupées sous forme de tableau afin

de rendre visible l'imbrication de ces différents aspects dans le déroulement des interactions. Les tableaux de transcription contiennent les éléments suivants :

Format des tableaux de transcription des séquences audio-vidéo

Séquence	Ligne	Transcription Numérotation en continue des transcriptions		Photos/Commentaires
Indication de film selon la classification établie	Numérotation des lignes	Indication du locuteur / interactant	Transcription	Photo issu de l'extrait
Indication de la durée de l'extrait transcrit	Avec passage à la ligne à chaque changement d'énonciateur ou à chaque conduite multimodale considérée comme significative dans le déroulement de l'interaction		Les énoncés et les conduites multimodales en lien avec l'analyse	Avec indication de : • Temps de la photo • Légende des participants évoqués lors de l'analyse • Flèches et indicateurs pour faire ressortir les éléments pris en compte lors de l'analyse.
Désignation de l'activité				
Indication des participants à l'activité				

Schéma 11

3. Démarche d'analyse

Les démarches de pré-analyse et d'expérimentation des différentes modalités de transcriptions permettent d'affiner progressivement les critères de sélection des séquences à analyser et elles posent la question de l'imbrication des processus d'observation et de catégorisation dans le déroulement des interactions.

3.1. L'imbrication des processus d'observation et de catégorisation dans l'interaction

Les processus d'observation et de catégorisation sont insérés dans toutes les interactions et constituent des éléments essentiels et indispensables dans leur déroulement. Dans de nombreuses situations, ces processus peuvent être fugitifs et imbriqués dans l'interaction et le fait d'observer n'est pas rendu visible dans l'interaction. La séquence suivante donne un exemple de cet aspect difficilement décelable des processus d'observation et de catégorisation :

Séquence	Ligne	Transcription 2	Photos/Commentaires
S-A3 18.49-19.01 Transvasem. R3 et S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans		S'installer à table ((Trois enfants s'installent à la table)) 1 R3 ((observe les enfants, prend des lentilles dans un bol et l'amène vers la table. Elle verse les lentilles dans une assiette)) ((observe R3)) 2 3 4 5 LUC (photo) 6 R3 ((regarde LUC)) 7 LUC ((tend sa main)) 8 R3 ((donne le bol à LUC et hoche la tête. S'assied vers la table.)) 9	 18.52

Au début de cette séquence, la référente se déplace et verse des graines dans les objets posés sur la petite table. L'analyse de cette séquence d'une activité de transvasement ne permet pas de déceler les éléments qui amènent la référente à se déplacer. A travers l'action de la référente, l'espace se répartit en deux foyers interactionnels. Tandis que la stagiaire reste auprès du bac avec quelques enfants, la référente s'installe à la table avec d'autres enfants. Aborder les processus d'observation et

de catégorisation sous-jacents à cette répartition de l'espace est uniquement possible par le recours à l'entretien de stage qui suit cette activité :

Transcription 3 : Entretien de stage hebdomadaire		Parce que j'ai vu
S-EP3 1.50		
1	R3	donc c'était une bonne chose \ moi / en fait / je me suis mise très vite vers la table / parce que j'ai vu
2		MOR et je crois que c'était LUC / je ne sais plus / elles se sont au début éloignées / qui jouaient à la
3		dînette / sans s'occuper du tout des graines \ c'est pour ça / j'ai pris les graines un moment /je les ai
4		amenées dans l'assiette / je crois / pour leur montrer que / voilà / qu'on pouvait jouer à la dînette / en même temps que de participer à l'activité \

Dans ce court extrait de l'entretien, la référente indique ce qu'elle a « vu » (ligne 2). Elle fait ainsi explicitement référence au fait qu'elle a observé les conduites des enfants et qu'elle s'est basée sur ses observations (« c'est pour ça », ligne 3) pour construire son activité auprès des enfants. Dans l'interaction située, la référente n'a pas explicité ses observations, mais à travers ses conduites, elle a cherché à « montrer » (ligne 4) aux enfants quelles étaient les conduites possibles et attendues dans le cadre de l'activité proposée. Cette analyse montre que, dans les situations où les processus d'observation et de catégorisation restent imbriqués dans le cours de l'interaction et ne sont pas rendus manifestes, il peut s'avérer nécessaire d'avoir accès à d'autres sources de données pour les aborder. Ceci n'est pas toujours possible. Pour permettre l'analyse de ces processus, il semble dès lors indispensable de s'intéresser aux situations où les processus d'observation et de catégorisation sont rendus manifestes. Lors du recueil des données déjà, et lors des premières pré-analyses, il est apparu que dans le contexte des institutions de la petite enfance, l'ostension de ces processus est fréquente.

Cette ostension est multimodale et l'analyse de nombreuses séquences fait ressortir l'importance des gestes, du positionnement du corps, et surtout du regard pour pouvoir déceler le fait que les éducatrices sont en train d'observer les enfants. Lorsque le fait d'observer et de porter son attention sur un des aspects de la situation est rendu manifeste de façon multimodale, les participants à l'interaction peuvent établir des hypothèses d'interprétations concernant l'objet de l'observation effectué et les catégorisations sous-jacentes. Une démarche d'analyse des films permet également d'établir de telles hypothèses de compréhension. Cependant, il n'est pas aisé de confirmer ou d'infirmer de telles hypothèses lorsque les processus d'observation et de catégorisation ne sont pas énoncés. Toute situation d'interaction implique le fait de devoir inférer pour établir des significations. Lorsque la communication est non verbale, la difficulté est encore accrue, étant donné qu'« à des degrés variés, toutes les formes de communication non-verbale sont des formes de communication faible (...) : il n'est jamais possible d'identifier à coup sûr par toutes les hypothèses rendues manifestes par le communicateur celles qu'il avait lui-même à l'esprit » (Sperber & Wilson, 1989, p. 261). Dès lors, pour des raisons méthodologiques, la présente recherche se base sur une sélection des séquences d'interaction où les processus d'observation et de catégorisation sont rendus manifestes de façon verbale au cours de l'interaction. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation est donc au centre des analyses portant sur les séquences d'interaction isolées, extraites de la continuité temporelle des pratiques professionnelles, dans les chapitres IV et V. Cependant, la séquence analysée ci-dessus fait ressortir que même si les processus d'observation et de catégorisation ne sont pas rendus manifestes et peuvent résister à une démarche d'analyse, ceci ne signifie pas qu'ils sont d'une importance moindre pour le déroulement des interactions. C'est pour cette raison, à travers la notion de « trajectoire située » mobilisée dans le chapitre VI, la présente démarche de recherche vise à s'appuyer sur les différents processus d'observation et de catégorisation, que ceux-ci soient rendus manifestes de façon verbale ou non.

3.1. La délimitation du corpus des données

A partir du critère de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans les énoncés des professionnelles, les premières analyses montrent la fréquence de verbalisations utilisant les termes de *regarde*, mais aussi de *tu vois* ou de *t'as vu*. Il est intéressant d'analyser l'occurrence de ces termes et d'aborder comment ils contribuent à construire des repères pour la construction d'une attention conjointe, qui est à la base de l'interaction. Ces « vocatifs captateurs d'attention » sont des « signaux généraux d'alerte pour l'enfant quant à la possibilité d'un changement concernant la cible principale de son attention » (Bruner, 1983, p. 65). Dans l'ensemble des séquences sélectionnées, et notamment en s'intéressant aux termes de *regarde* ou *tu vois*, il apparaît que les

observations et catégorisations effectuées portent sur plusieurs éléments présents dans le contexte interactionnel. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation peuvent porter sur les conduites des enfants, leurs façons de faire ou d'être, mais portent également sur la propre conduite des professionnelles ou sur les éléments matériels du contexte, comme les objets présents ou l'aménagement de la pièce. En ce qui concerne les processus d'observation et de catégorisation en lien avec le contexte ou les propres conduites des professionnelles, ils ne font pas partie de l'analyse principale de cette thèse. Il semble cependant important de relever leur importance et leur fréquence, notamment en ce qui concerne les consignes.

3.2.1. Décrire le contexte, l'aménagement de l'espace et les objets à disposition

La séquence suivante se situe au début d'une activité et les consignes données par la stagiaire se basent largement sur la dénomination des objets prévus pour l'activité et sur leur positionnement dans l'espace.

Séquence	Ligne	Transcription 4	Photos/Commentaires
S-A1 33.15 -33.41 « Mini-Bowling » R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans		« On va voir ce qui est installé »	
	1	S3 on va voir ce qui est installé dans la salle	
	2	((S3 est debout, tient un papier jaune dans sa main, les enfants sont assis sur le tapis, elle se déplace vers des objets))	
	3		
	4	S3 c'est quoi ça les enfants / ((exprime en se déplaçant dos tourné.))	
	5		
	6	ELI hum/	
	7	S3 c'est quoi ((prend une bouteille et se retourne vers eux))	
	8		
	9	ELI la bouteille	
	10	S3 ((se rapproche et s'agenouille près des enfants)) c'est une bouteille oui. et ça c'est	
	11	quoi ça ici ((prend une balle sur sa gauche et leur montre en la tenant sur ses doigts devant elle.))	
	12		
	13	ELI la:... la balle..(photo)	
	14	ALI ballon/	
	15	S3 c'est une balle \	
	16	ELI c'est une balle \	
	17	S3 alors aujourd'hui. je vous propose de faire	
	18	une activité avec les bouteilles: .	
	19	ELI avec les bouteilles	
	20	S3 et.. et une balle \	
	21	ELI et une balle \	
	22		
	23		
	24		

Cette séquence n'est pas introduite par « regarde », mais par l'expression « on va voir » (ligne 1). La stagiaire attire l'attention des enfants sur les objets prévus pour l'activité à venir. A travers ses déplacements et le positionnement de son corps (lignes 4, 5, 8-9 et 11-12), elle les rend également attentifs à l'emplacement des objets dans la salle. La stagiaire demande aux enfants comment dénommer l'objet présenté (lignes 5 et 8) et la proposition de ELI (« la bouteille », ligne 10) est ensuite ratifiée par la stagiaire (ligne 12). La stagiaire enchaîne avec une demande pour dénommer un second objet (lignes 12-13). Cette fois, deux enfants donneront une réponse. Tandis qu'ELI évoque une « balle » (ligne 16), ALI parle d'un « ballon » (ligne 17). La stagiaire ratifie la proposition d'ELI (ligne 18) et c'est seulement après que la dénomination des objets présents a été construite collectivement avec les enfants qu'elle reprendra ces dénominations pour énoncer la consigne dans son ensemble : « Alors aujourd'hui je vous propose de faire une activité avec les bouteilles et une balle » (lignes 20-21). Les éléments de cette consigne « pré-annoncés » par les dénominations antérieures sont d'ailleurs repris par ELI (« avec les bouteilles », ligne 22 ; « et une balle », ligne 24).

Dans cette séquence, il s'agit bien de dénommer les objets pour les présenter aux enfants, mais également de construire une attention conjointe sur les différents éléments de l'activité prévue. Le fait d'attirer l'attention des enfants sur les objets et leur positionnement dans la salle constitue la base pour instaurer les repères concernant l'activité à venir. L'élaboration collective de la consigne dans

l'interaction définit le cadrage de l'expérience et rend manifeste ce qui se passe ici. L'imbrication des gestes et de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation concernant le contexte et les propres conduites de l'éducatrice ressort notamment dans les moments de l'énonciation des consignes adressées aux enfants (Tapparel, 2014).

3.2.2. Commenter, décrire sa propre conduite

Cette séquence porte sur une autre activité et se met en place lors de l'introduction d'un nouvel objet dans le déroulement de l'activité. Dans cette séquence, la stagiaire ne s'adresse pas au groupe d'enfants dans son ensemble, mais à un enfant en particulier. Elle ne décrit pas des éléments du contexte, mais commente ses propres conduites.

Séquence	Ligne	Transcription 5	Photos/Commentaires
S-A3 46.55-47.07 Transvasement R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans	1 2 3 4 5 6	S3 « Regarde, on peut mettre dedans » regarde / MOR /...((S3 se met à côté de MOR. MOR la regarde.)) regarde ...((S3 prend des lentilles avec une cuillère))/ hop / ((elle met les lentilles dans l'entonnoir, posé dans la bouteille)) on peut mettre dedans .../ t'as vu / (photo)	 47.05

Tableau 1

Dans cette séquence, la description de la conduite de l'éducatrice est précédée par « regarde », pour attirer l'attention de MOR. Ce terme est répété jusqu'à ce que MOR observe effectivement ce que la stagiaire est en train de faire. L'énoncé est également clôturé par « t'as vu » (voir photo). Par les termes de « regarde » et de « t'as vu », la séquence de conduite à observer est délimitée dans le cours de l'interaction et ce qui est à regarder est publiquement rendu manifeste. La description de la propre conduite s'inscrit dans une monstration qui implique l'utilisation des objets, de la bouteille, de l'entonnoir et des lentilles par l'éducatrice et le positionnement de son corps. Le rythme de l'énoncé, le « hop » rapide pour marquer le fait de verser les graines dans l'entonnoir, la pause suite à « on peut mettre dedans » qui marque le temps d'observation des lentilles qui coulent dans la bouteille, accompagne et rend visible le rythme de l'action. L'ostension des conduites propres de la professionnelle permettent de construire une attention partagée entre elle et l'enfant. L'observation conjointe de ce qui se passe amène à partager un cadrage de l'expérience. La professionnelle donne « les règles du jeu » et instaure des repères qui permettent la compréhension de ce qu'elle propose, renforce l'effet de monstration de sa conduite et facilite ainsi des conduites d'imitation. Elle rend également visible quelle est l'activité légitimée et attendue de l'enfant. Par l'ostension de sa conduite propre, la professionnelle régule l'activité en cours et construit un espace d'apprentissage en offrant des opportunités de monstration et d'imitation.

Dans la séquence suivante, l'éducatrice commente également sa conduite propre. Ici, il ne s'agit cependant pas de donner une consigne ou de montrer la conduite attendue, mais de commenter l'intervention de l'éducatrice concernant un soin apporté au corps de l'enfant.

Séquence	Ligne	Transcription 6	Photos/Commentaires
G-A1 19.52-20.02		« Je vais juste moucher le nez »	
Activité de peinture		((R4 se lève et va chercher un mouchoir. Elle revient vers la table et tient le mouchoir en hauteur. Elle regarde LUK.))	
R4 + S1 et 4 enfants âgés de 2 à 3 ans	1	R4 LUK .. ((s'assied et lève une main vers la tête de LUK, tout en approchant la main avec le mouchoir de son visage))	
	2		
	3	LUK ((regarde le mouchoir (photo))	
	4	R4 je vais juste . moucher le nez .. / ((tient la tête de LUK d'une main et met le mouchoir devant le nez, avec l'autre main))	
	5		
	6	R4 ((ferme les yeux et tourne légèrement la tête))	
	7		
	8	LUK voilà ((essuie le nez de LUK. Le regarde attentivement))...	
	9		
	10	LUK ((baisse la tête))	
	11	R4 encore une fois / ..((essuie encore une fois le nez)) ..	
	12		
	13	LUK ((ferme les yeux et lève sa main vers le mouchoir))	
	14		
	15	R4 c'est bon \	
	16		
	17	LUK ((se remet à peindre))	
	18		



Lors d'une activité de peinture, l'éducatrice s'aperçoit que l'enfant assis à côté d'elle a le nez qui coule. Elle se lève pour aller chercher un mouchoir en papier et revient vers la table de peinture. Pendant ce temps, LUK continue de peindre. L'éducatrice interpelle LUK par son prénom (ligne 1) et approche le mouchoir du visage de l'enfant. Elle attend ensuite un court instant, le mouchoir situé dans le champ de vision de LUK jusqu'à ce que celui-ci lève la tête et le regarde. L'éducatrice fait ensuite une pré-annonce de ce qu'elle s'apprête à faire : « Je vais juste moucher le nez » (ligne 5). Dans une synchronisation fine, elle tient alors d'une main la tête de LUK et, avec l'autre main, avance le mouchoir devant le nez de LUK. Quand celui-ci montre ostensiblement qu'il anticipe ce qui va suivre, en fermant les yeux, par une mimique de dégoût et en tournant légèrement la tête, l'éducatrice essuie le nez de LUK. Ce mouvement est accompagné par « voilà » (ligne 10). L'éducatrice regarde attentivement le visage de LUK qui baisse la tête. Tout en annonçant qu'elle mouchera LUK pour une deuxième fois (« encore une fois », ligne 13), l'éducatrice lui essuie encore une fois le nez. Cette fois-ci, LUK referme les yeux et lève une main vers le mouchoir, esquissant un geste pour le repousser. L'éducatrice annonce la clôture de l'acte de moucher (« c'est bon », ligne 17) et LUK se remet à peindre.

Le fait d'annoncer sa conduite, de la commenter et d'en indiquer la fin permet à LUK de pouvoir anticiper et comprendre ce qui est en train de passer. Par l'ostension des processus d'observation de de catégorisation portant sur ses propres conduites, l'éducatrice aménage une place pour LUK dans le déroulement séquentiel de l'interaction. De cette manière, LUK n'est pas un objet de soin mais un sujet participant à une interaction. En rendant manifeste ce qui est en train de se passer et ce qu'elle est en train de faire, l'éducatrice facilite la collaboration de LUK dans cette situation. Elle évite des mouvements incontrôlés de la part de LUK et d'éventuelles résistances suscitées par le fait qu'il ne s'attende pas à ce qui va venir ou qu'il ne comprenne pas ce qui se passe. Dans une telle situation, les objectifs liés à une visée éducative et ceux d'ordre pragmatique se rejoignent. Pour ces raisons, les interventions sur le corps des enfants sont généralement accompagnées de commentaires portant sur la conduite des professionnelles.

L'analyse de ces trois séquences portant sur la propre conduite des professionnelles ou sur des éléments du contexte permet de faire ressortir que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation ne consiste pas uniquement à dire ce qui a été observé et compris dans un contexte singulier. Le langage verbal est un des moyens utilisés pour rendre manifeste ce qui semble pertinent dans une situation donnée, afin de faire comprendre, de faire faire aux enfants ce qui est attendu d'eux. « Instructions to a child require making problematic adult notions of 'what everyone knows' » (Cicourel, 1974, p. 49). L'ostension des processus d'observation et de catégorisation a clairement une

visée pragmatique. Afin de construire une compréhension partagée ou un engagement collectif dans une activité, il ne suffit pas de dire. Pour faire advenir ce qui est prévu, il est nécessaire que les enfants s'engagent dans l'interaction. Les professionnelles et les enfants se trouvent dès lors dans une interdépendance réciproque. Lors d'un des entretiens de stage enregistrés, une des référentes professionnelles exprime cette nécessité de la réponse de l'enfant.

Transcription 7 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP1-ante (59.02-1.00.02)		Attendre l'impulsion de l'enfant
1	R6	un moment tu dis . je propose à l'enfant de le changer . et puis là c'est pareil . je me dis il manque . en
2		fait . voilà . en fait tu dois . parce que c'est pas seulement . tu dis à l'enfant . eh . mais tu attends
3		de lui une réponse . c'est lui qui donne l'impulsion . donc c'est vrai . quand ils sont tout petits .
4		c'est plutôt une impulsion au niveau du visuel . tu leur parles ils te regardent . tu attends qu'il ait bien
5		vu qu'il . voilà qu'il ait perçu qu'est-ce que sont tes attentes . mais après . quand ils sont plus grands .
6		en général . tu leur dis &alors . tu viens avec moi& . tu es prêt et des choses comme ça . [ouais] et
7		après l'enfant tend les mains . ou d'ailleurs des fois il se tourne de l'autre côté [ouais] pour te faire
8		comprendre qu'il a pas envie . donc .
9	S3	ouais . oui\ ((prend des notes))
10	R6	et c'est pareil . là quand . je pense que tu l'écris . tu dis . eh .. que tu . tu verbalises en fait tes actions .
11		[hum hum] mais ça suffit pas de verbaliser les actions . des fois il faut anticiper . et ça . ça si tu veux .
12		ça apparaît pas comme tu l'as écrit . parce que c'est pas . quand tu lui prends la main . je te prends la
13		main . [ouais ouais] parce que ça a pas de sens . c'est vraiment réfléchir à . l'idée . l'idée . c'est de
14		l'avertir [ouais] de ce qui tu vas lui faire . justement toujours dans cette histoire de collaborer [ouais] . il
15		te donne l'impulsion et toi . tu suis . et puis . ((S3 prend des notes))
16	S3	ouais . c'est vrai que quand je le note j'y pense . mais . après . c'est vrai pour quelqu'un d'extérieur .
17		ben . il le comprend pas spécialement comme ça \
18	R6	ben . dans tous les cas . c'est . écrit comme ça . moi je vois l'image tu es en train de lui dire je vais te
19		changer la couche en même temps que tu lui changes la couche . en fait c'est de l'anticipation . donc
20		c'est plutôt que tu l'avertis de ce que tu vas faire plutôt que de le nommer [hum hum] ce que tu es
21		en train de faire [ouais] . après l'un n'empêche pas l'autre . hein \ [ouais . ouais] mais . je crois ce qui
22		est très important c'est ça \

Comme cette référente l'évoque, il ne suffit pas de verbaliser les actions (ligne 10) ou de les « nommer » (ligne 20). L'ostension des processus d'observation et de catégorisation n'est ici qu'une première étape dans le déroulement séquentiel de l'interaction visant à ce que l'enfant puisse comprendre « ce qui se passe » ou d'anticiper « ce qui va se passer », et donner ensuite « l'impulsion » (ligne 3) pour y participer. Dans cet extrait d'entretien, la référente cherche à faire ressortir la différence entre « dire à l'enfant » et « lui donner l'impulsion ». Pour ce faire, elle « mime » le discours qu'elle adresserait à un enfant : « Alors tu viens avec moi ? » (ligne 6). Par sa prosodie et l'intonation montante de l'énoncé, la référente met en scène qu'elle pose une question à un enfant. De cette manière, elle communique « non pas en l'affirmant mais en imitant le phénomène qu'elle veut rendre manifeste » (Sperber & Wilson, 1989, p. 341). A travers cette « imitation » d'un énoncé adressé à un enfant, la référente fait exister certains aspects des pratiques réelles dans le cadre de l'entretien de stage.

Participer à une interaction, comprendre les différents énoncés et y répondre nécessite de faire des inférences à partir du contexte. Une première analyse du corpus des données portant sur des interactions entre professionnelles et jeunes enfants semble indiquer que, dans ce type d'interaction, les implicites du contexte sont fréquemment rendus manifestes par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur les éléments contextuels pertinents. Ceci différencie ainsi les interactions dans ce champ professionnel des interactions se déroulant entre adultes, où ce travail d'inférence se fait pour une grande partie sur des bases d'éléments qui restent implicites dans les énoncés. L'explicitation du contexte et du cadrage de la situation en lien avec ce contexte facilite la construction d'une compréhension partageable entre enfants et professionnelles. Les processus d'observation et de catégorisation portant sur le contexte se manifestent tant dans les interactions entre adultes que dans celles entre adultes et enfants, mais leur ostension est plus fréquente dans les interactions impliquant de jeunes enfants. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans ces situations contribue à la définition publiquement manifeste du cadrage de l'expérience. Dans le déroulement des interactions, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur le contexte ou les conduites des professionnelles précèdent, suivent et s'imbriquent avec l'ostension de ces processus portant sur les conduites des enfants et sur les caractéristiques. Dans le cadre de cette recherche, la démarche d'analyse se centre sur ce deuxième aspect lié aux processus d'observation et de catégorisation concernant les enfants.

CHAPITRE V

L'analyse des processus d'observation et de catégorisation insérés dans les interactions situées entre les professionnelles et les enfants

Les interactions en situation de travail impliquent des éducatrices de l'enfance et des jeunes enfants, âgés entre quelques mois et quatre ans. Ces interactions sont résolument multimodales. Quel sens est donné par les professionnelles à un geste ou un comportement ? Quel comportement, quel geste, quel bruit est considéré par elles comme un « acte de langage » ? Dans une approche multimodale qui tient également compte des ressources interactionnelles non codifiées, il apparaît clairement qu'il s'agit de « faire la 'bonne interprétation' parmi les possibles significations véhiculées » (de St-Georges, 2008, p. 135). Dans la dynamique de l'interaction, les observations effectuées par les professionnelles servent comme base pour « évaluer » ou « interpréter » les conduites des enfants. L'ostension des observations et des catégorisations effectuées favorise et accompagne les processus interactionnels des enfants. La délimitation du corpus de données présentée ci-dessus permet de se focaliser sur l'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur les conduites et caractéristiques des enfants et les formes qu'elle peut prendre dans les interactions.

Les formes ostensives de ces processus sont analysées en tenant compte de leur adressage dans le cours de l'interaction. Dans ce chapitre, les processus d'observation et de catégorisations effectués sont rendus manifestes dans des interactions avec un ou avec plusieurs enfants. Les séquences où une professionnelle s'adresse à une autre professionnelle seront abordées dans les chapitres suivants (VI et VII). Lorsqu'une interaction se déroule entre une professionnelle et un enfant, elle s'inscrit dans une relation individuelle, dans le cadre d'un contexte collectif. D'un empan temporel plus ou moins long, les interactions entre une professionnelle et un enfant peuvent être initiées par l'un ou l'autre des participants. Une telle interaction peut se dérouler en l'absence d'autres personnes où dans des situations où les autres personnes présentes sont absorbées par d'autres occupations et ne se rendent pas compte de l'interaction en cours. Dans la plupart des séquences, cependant, les autres personnes présentes dans le même espace sont des témoins de l'interaction mais n'interviennent pas. Les séquences d'interaction entre une professionnelle et plusieurs enfants ouvrent sur la collectivité et instaurent des opportunités pour des interactions entre les enfants. Les adressages peuvent différer : l'énoncé d'une professionnelle peut s'adresser à plusieurs enfants en même temps et les englober, ou son énoncé peut s'adresser à un enfant et ensuite à un deuxième, ou finalement, la professionnelle peut s'adresser à un enfant en parlant *sur* un autre. Les séquences englobant un adressage à plusieurs enfants s'inscrivent dans des interactions impliquant de multiples participants et permettent d'aborder la question de la variation des formes ostensives selon l'adressage. Qu'est-ce que les professionnelles disent à un enfant de leurs observations ? Comment mettent-elles en mot les catégorisations qu'elles établissent ? L'analyse des formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation cherche à répondre à ces questionnements avant de s'intéresser aux effets de l'ostension dans le déroulement des interactions.

1. Les formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation

L'analyse de la séquence suivante permet de s'intéresser aux formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation. Dans cet extrait, la stagiaire observe qu'un enfant s'est assis sur une chaise à côté d'elle, à un moment où les enfants sont généralement assis sur un matelas pour la réunion :

Séquence	Ligne	Transcription 8	Photos/Commentaires
G-A2 28.55-28.58		« Tu t'assieds à côté de moi ! »	
Réunion		((S1 s'assied pour la réunion sur une chaise face aux enfants. GUI s'assied sur une autre chaise à côté de S1))	
R4 + S1 et 7 enfants âgés de 2 à 3 ans	1 2 3	S1 BEN .../ +tu t'assieds à côté de moi+/(regarde GUI (2 sec.)) t'as envie/ .. ((regarde GUI (photo)) ouais ./ ok\	

La stagiaire s'adresse à l'enfant en mimant la surprise, par l'accentuation de l'interjection « ben » (ligne 1) et en levant la voix d'une façon enjouée. La stagiaire introduit ainsi une légère touche d'humour. Ensuite, elle enchaîne pour décrire la conduite de GUI : « Tu t'assieds à côté de moi ! » (ligne 1). Par cette description de la conduite observée, la stagiaire rend manifeste sur quel aspect de la situation elle porte son attention. Le fait de décrire la conduite de GUI donne à celle-ci une place dans le déroulement séquentiel de l'interaction et lui donne une signification. Cette description est énoncée par une intonation montante et exprime un questionnement. La stagiaire regarde attentivement GUI et montre le fait qu'elle l'observe et qu'elle lui attribue une intention : « T'as envie ? » (ligne 3). Après l'ostension de l'intention que la stagiaire a attribuée à GUI, elle fait une pause dans le déroulement de l'interaction. Pendant cette pause, la stagiaire regarde attentivement GUI. De cette manière, elle lui donne l'opportunité de ratifier ou non l'hypothèse qu'elle vient de formuler. Elle s'engage dans un processus de vérification de son hypothèse de compréhension (Sperber & Wilson, 1989). A travers l'enchaînement séquentiel de l'interaction, à travers la suspension brève de ses énoncés, elle aménage un travail d'« enquête ». Par le fait d'attribuer une intention à GUI, la stagiaire rend visible qu'elle considère la conduite de GUI comme intentionnelle. Dans les interactions avec de jeunes enfants, il ressort que, même si certaines conduites des enfants ne semblent pas clairement intentionnelles que « l'attribution d'intentions à autrui est une caractéristique de la cognition et de l'interaction humaines » (Sperber & Wilson, 1989, p. 42). Elle regarde encore GUI pendant un petit moment et rend ostensible ce qu'elle a perçu comme réponse de la conduite de GUI : « Ouais ? » (ligne 3). Finalement, par un « ok » bref (ligne 3), la stagiaire rend manifeste qu'elle catégorise la conduite de GUI comme légitime et qu'elle la ratifie.

Cette courte séquence permet de faire ressortir que les processus d'observation sont étroitement liés aux processus de catégorisation. La description de la conduite observée se base sur des processus de catégorisation déployés par la stagiaire afin de filtrer ou de sélectionner ce qui lui semble pertinent à observer et à verbaliser dans l'ensemble des éléments présents dans la situation. Le fait d'attribuer une intention à l'enfant implique une catégorisation de la conduite observée en tant que conduite intentionnelle et l'élaboration d'une hypothèse d'interprétation. La légitimation de la conduite de GUI montre que la stagiaire recourt à des processus de catégorisation pour légitimer ou non la conduite observée.

Dans un enchaînement rapide, cette séquence d'interaction comporte la description de la conduite de GUI, l'attribution d'une intention à l'enfant et la légitimation de sa conduite. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation recourt rarement à toutes ces différentes modalités en même temps. Fréquemment, l'une ou l'autre de ces formes d'ostension ne sont pas rendus manifestes de façon verbale et dans certaines séquences, l'ostension peut se limiter à une seule de ces modalités. Cependant, même dans ces séquences limitées à une des modalités de l'ostension, l'imbrication subsiste. Ainsi, une verbalisation très descriptive portant sur la conduite d'un enfant, par exemple, peut être accompagnée d'un sourire, ce qui implique une légitimation de la conduite observée.

En tenant également compte des aspects d'adressage, le schéma ci-dessus cherche à exprimer cette imbrication des différentes formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation :

**L'ostension des processus d'observation et de catégorisation,
ses formes et son adressage**

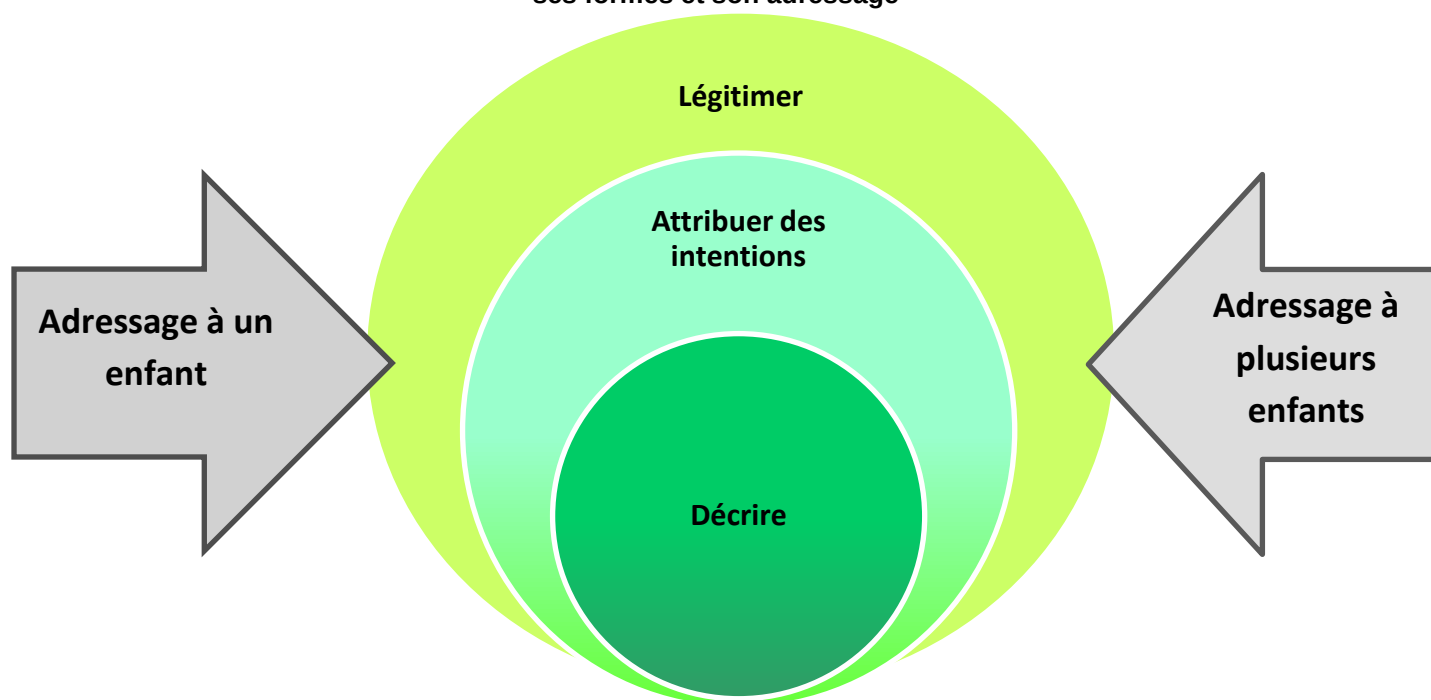


Schéma 12

Ce schéma cherche à faire ressortir que les formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisations varient : parfois les professionnelles montrent qu'elles sont en train d'observer en décrivant ce qu'elles aperçoivent du comportement de l'enfant, mais souvent elles mettent en mots l'intention prêtée à l'enfant. L'observation peut être accompagnée par des évaluations qui légitiment ou non le comportement des enfants. Ces aspects sont fortement imbriqués. Certains éléments peuvent faire l'objet d'une verbalisation explicite, tandis que d'autres s'expriment par la prosodie, un regard, une mimique, des gestes ou des postures. A des fins d'analyse et pour construire une compréhension fine de ces phénomènes, la démarche d'analyse se propose de les aborder selon les formes de l'ostension prépondérantes dans le déroulement de l'interaction.

Décrire, attribuer des intentions et légitimer sont des modalités à travers lesquelles le fait d'observer est rendue manifeste. La démarche d'analyse vise à étudier chacune de ces formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation et d'élaborer une compréhension de leurs spécificités.

1.1. La description des conduites observées

1.1.1. L'adressage à un enfant

Séquence	Ligne	Transcription 9	Photos/Commentaires
G-A2 22.22-22.38		T'as pleins de petits boutons ? » ((JAM vient d'arriver avec son père. Il s'est installé sur les genoux de S1))	
R4 + S1 et groupe d'enfants âgés de 2 à 3 ans	1	S1 ((regarde attentivement le visage de JAM	
	2	(photo)) t'as pleins de petits boutons . toi\ ((S1	
	3	touche la joue de l'enfant)) .. qu'est-ce qu'il y a/	
	4	JAM xx crème/	
	5	S1 t'as mis de la crème/	
	6	JAM ((acquiesce de la tête et touche sa joue))	
	7	S1 ah :\ chouette\	
			22.29

La prise en charge de jeunes enfants dans un contexte institutionnel et collectif implique de fréquents changements et interruptions de cette prise en charge. Les enfants se trouvent pour une durée de temps limitée dans l'institution et des « re-prises de contacts » sont fréquentes. La séquence analysée se déroule lors des arrivées du matin et la stagiaire revoit JAM après une absence. Après un échange de salutations et de sourires, l'enfant s'installe sur les genoux de la stagiaire et fait au revoir à son père. A ce moment-là, la stagiaire observe attentivement le visage de l'enfant et rend manifeste ce qu'elle vient d'observer (« t'as pleins de boutons ? », ligne 2). L'ostension de cette observation permet d'exprimer le fait que la stagiaire « connaît » JAM, qu'elle le « reconnaît » après son absence, mais également que sa connaissance fine de l'enfant lui permet de déceler de petits changements, comme ces boutons sur le visage. En même temps, cette référence aux changements intervenus pendant que la stagiaire et l'enfant ne se sont pas vus permet d'évoquer ce qui s'est passé dans l'intervalle. Sur la question de la stagiaire (« qu'est-ce qu'il y a ? », ligne 3), JAM répond en parlant de la crème qui a été mis sur les boutons (« ligne 4). La stagiaire reformule ensuite ce que l'enfant a dit (ligne 5).

Cette séquence d'interaction permet d'aborder comment l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet de tisser des liens entre l'état de « connaissance » antérieur, la mise à jour de ce qui s'est passé dans l'intervalle pour affiner l'état de « connaissance » actuel. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue de cette manière à établir une continuité temporelle entre des contextes différents, entre l'environnement familial et institutionnel de l'enfant. Par son énoncé, elle transforme l'arrivée de JAM en retrouvailles et fait ressortir que « chaque moment vécu est un épisode d'une histoire, lié de façon arborescente à d'autres histoires » (Dulong, 1994, p. 276).

Par ailleurs, trouver un « sujet de discussion » où l'enfant peut répondre avec quelques mots ou gestes, permet d'établir une conversation qui rassure. « Talk is a constituent feature of all settings because members count on its presence as an indication that 'all is well' » (Cicourel, 1974, p. 55). Dans cette situation où JAM vient d'arriver et qu'il est encore potentiellement dans un moment transitoire pour passer de son contexte familial et familier au contexte institutionnel, le fait de lui parler de petits détails comme les quelques boutons sur son visage signifie qu'il n'y a pas de raison de s'inquiéter.

La séquence suivante montre également une situation d'interaction où les processus d'observation et de catégorisation effectués concernent l'état physique d'un enfant.

Séquence	Ligne	Transcription 10	Photos/Commentaires
M-A2 49.09-49.16 Transvasement R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois	1 2 3 4 5 6 7 8	T'es encore toute prise » LAR ((vient de monter sur la jambe de R1)) R1 tu vas où/ LAR oh . oh\ R1 oh . ((regarde LAR)) tu vas où:/ LAR là .\ ((regarde vers le doudou)) . oh\ R1 t'es encore toute prise: . LAR .\ t'es encore toute prise .\ ((embrasse LAR sur la joue))	 49.09

Cette séquence se déroule au cours d'une activité de transvasement. Une des fillettes s'approche de l'éducatrice et monte sur sa jambe pour aller chercher son doudou qui se trouve derrière l'éducatrice. Celle-ci a été occupée à interagir avec d'autres enfants et n'a pas vu ce que l'enfant est en train de faire. Elle lui demande alors « tu vas où ? » (ligne 2). Sur cette question, l'enfant ne répond que par bruitages (« oh, oh », ligne 3), ce qui donne lieu à une reprise par l'éducatrice (« oh », ligne 4). Le fait de reprendre le bruitage de l'enfant lui donne un certain statut de réponse. Cependant, le bruitage n'est pas ratifié en tant que réponse suffisante à la question posée et l'éducatrice la répète (« tu vas où ? », ligne 4). A ce moment-là, LAR répond par « là » et indique sa destination par son regard. Elle enchaîne ensuite par le même bruitage qu'auparavant (« oh », ligne 5). A ce nouveau « oh », qui ne s'insère pas dans le déroulement interactionnel, l'éducatrice répond par l'ostension de ce qu'elle a observé et compris à partir de ses observations. LAR est enrhumée (« t'es encore toute prise », ligne

6) et les bruitages qu'elle émet proviennent de sa difficulté de respirer et ne constituent pas de réponses à ses questions. La référente s'adresse à l'enfant, en la regardant attentivement. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation est ensuite répétée une deuxième fois à l'identique (lignes 6-7) et souligne que la référente ré-ajuste la compréhension de ce qui se passe dans le déroulement de l'interaction.

Par le fait d'expliciter cette nouvelle compréhension des conduites de LAR qui fait des bruitages parce qu'elle a de la peine à respirer et qu'elle est enrhumée, la référente donne l'occasion à LAR de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. En même temps, la référente rend manifeste l'importance qu'elle accorde à l'observation fine des conduites de LAR et à son état de santé. Suite à l'ostension du fait que la référente considère que LAR est enrhumée, la référente embrasse l'enfant sur la joue (lignes 7-8). Les processus d'observation et de catégorisation déployés par la référente l'ont amené à considérer que LAR est malade.

Cette séquence fait ressortir que lorsqu'une conduite d'un enfant n'est pas intentionnelle, comme ici les bruitages de LAR qui proviennent de ses difficultés respiratoires, ceci est considéré comme « inhabituel », et même surprenant. Par l'ostension de son observation que les bruitages de LAR constituent une conduite non intentionnelle et à travers la répétition de ses énoncés, l'éducatrice exprime des émotions. Est-elle surprise parce que le déroulement interactionnel ne correspond pas à ses attentes, montre-t-elle de l'empathie pour le fait que LAR est encore malade ? En embrassant l'enfant, la référente semble rendre manifeste une attitude de réconfort ou d'empathie.

De façon générale, l'analyse du corpus de données permet de déceler que la description factuelle des processus d'observation et de catégorisation adressé à un enfant individuellement se limite en grande partie aux descriptions des différents éléments du contexte, de la propre conduite des professionnelles et des états physiques de l'enfant.

1.1.2. L'adressage à deux ou plusieurs enfants

Séquence	Ligne	Transcription 11	Photos/Commentaires
S-A1 47.18-47.36 « Mini-Bowling » R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans		« Regardez, comment il fait MAC ! » ((Les enfants sont en train de jouer avec les balles et les bouteilles. R3 observe et hoche la tête (photo))) 1 R3 Be- . euh . MAC .. tu fais x avec ça/. c'est encore 2 autre chose .\ 3 MAC ((refait hors champ de la caméra)) 4 R3 ((observe, se lève et s'approche de MAC.)) 5 regarde . on peut aussi ..\ ((lève la voix et 6 s'adresse au groupe)) regardez comment il fait 7 MAC . il a pris une bouteille et il shoote les 8 balles ((prend une bouteille et l'utilise pour faire 9 rouler une balle. Regarde MAC et sourit.))	 47.20

Lors d'une activité de « mini-bowling », où la consigne adressée aux enfants consiste à faire tomber les bouteilles à l'aide de balles, un des enfants expérimente une autre conduite. L'éducatrice l'observe et s'adresse d'abord à MAC individuellement, en relevant la « nouveauté » de son activité (« C'est encore autre chose », lignes 1-2). La professionnelle s'adresse ensuite d'abord à MAC (« regarde », ligne 5), avant de s'interrompre et de s'adresser au groupe d'enfants dans son ensemble (« regardez comment il fait MAC », lignes 6-7). Elle décrit (« Il a pris une bouteille et il shoote les balles », lignes 7-8) et montre ensuite la conduite de MAC en l'imitant (lignes 8-9). Par cette ostension de son observation, adressée non uniquement à MAC lui-même, mais au groupe d'enfants dans son ensemble, elle décrit ce que MAC a fait. Même si l'énoncé de la référente est une description factuelle de la conduite de MAC, par le simple fait de commenter cette conduite, la référente catégorise également l'activité de MAC comme légitime et intéressante et incite les autres enfants à essayer par eux-mêmes d'imiter « l'invention » de MAC. De cette manière, elle utilise l'ostension de cette observation pour enrôler les enfants dans l'activité en cours.

L'analyse fait ici ressortir l'imbrication des différentes formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation. Autant il est impossible d'observer sans catégoriser ce qui est pertinent à observer, autant il n'est pas possible de décrire une conduite sans montrer qu'elle est considérée comme intéressante. Les processus d'observation et de catégorisation servent à filtrer les différents éléments présents dans une situation et à tenir compte de ce qui semble pertinent dans l'interaction. L'ostension de ces processus rend visibles certains aspects de ce filtrage effectué.

Cependant, la référente ne renforce pas les effets de légitimation de façon explicite et se limite dans son énoncé à une description factuelle. Par son énoncé descriptif, la référente focalise l'attention des enfants sur la conduite décrite et non sur une évaluation de cette conduite. Même si le fait de relever et de commenter la conduite « inventée » par MAC donne potentiellement à cette conduite une légitimité plus grande qu'aux conduites des autres enfants, cet aspect n'est pas rendu manifeste de façon verbale. Ceci montre que les formes de l'ostension déployées dans l'interaction ont des effets spécifiques dans le déroulement de l'interaction.

Tandis que la plupart des verbalisations portant sur les processus d'observation et de catégorisation analysées dans ce texte sont formulées au présent, cette séquence comporte un court passage d'une formulation au passé (« il a pris une bouteille », ligne 7). La référente revient à un événement survenu légèrement antérieurement, et elle introduit un commentaire par rapport à ce qui est en train de se passer. Cet énoncé introduit un niveau discursif concernant l'activité en cours et les conduites menées par MAC. Le fait de commenter la conduite d'un enfant a ici la même fonction que le commentaire portant sur la propre conduite. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation des conduites de l'enfant observé permet de construire une attention partagée, portée sur de nouvelles « règles du jeu » possibles. L'éducatrice donne un effet de monstration à la conduite de l'enfant, en la verbalisant et en l'imitant et facilite ainsi des conduites d'imitation. Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation de la conduite de l'enfant, la professionnelle régule l'activité en cours et construit un espace d'apprentissage en offrant des opportunités de monstration et d'imitation. En reprenant la conduite de MAC et en la verbalisant, l'éducatrice se l'approprie d'une certaine manière. Elle la fait sienne. Elle marque cependant pour MAC, et également pour les autres enfants, que cette nouvelle activité a bien été mise en place par MAC de façon explicite (« regardez comment il fait MAC », lignes 6-7). En plus, en clôture de cette séquence d'imitation et d'explicitation de la conduite de MAC, la référente adresse un sourire à MAC (ligne 9), ce qui souligne qu'elle a juste fait un « emprunt » à ce que l'enfant a proposé.

Dans la séquence d'interaction suivante, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation n'est pas adressé aux enfants de façon collective mais à deux enfants engagés dans une interaction :

Séquence	Ligne	Transcription 12	Photos/Commentaires
G-A1 33.14-33.22		« Vous avez le même »	
« Jeux libres » S1 et 3 enfants âgés de 2 à 3 ans	1	GUI ((tient un sèche-cheveux et une brosse dans chaque main et est debout à côté de S1.))	
	2		
	3		
	4	LOU ((arrive, s'approche de S1 et prend le sèche-cheveux qu'elle tient dans la main. LOU s'approche de GUI))	
	5		
	6		
	7	GUI ((lève la main avec le sèche-cheveux))	
	8	LOU ((approche son sèche-cheveux de GUI.))	
	9	S1 vous avez le même ((S1 regarde les enfants))	
	10		
	11	LOU ((lève son sèche-cheveux à hauteur du visage de GUI (photo)))	
	12		
			33.22

Dans cette séquence, la stagiaire s'est installée par terre avec trois enfants, dans une situation de « jeux libres ». GUI se tient à côté d'elle, avec un sèche-cheveux dans une main, une brosse à cheveux dans l'autre. Il fait des mouvements comme pour broser les cheveux à la stagiaire. LOU arrive de l'autre côté de la salle. Il s'approche de la stagiaire. Elle tient un sèche-cheveux dans sa

main. LOU tend la main pour le prendre et la stagiaire le lui laisse (lignes 4-5). LOU s'approche de GUI, en tenant le sèche-cheveux devant lui. GUI lève sa main devant son visage, dans un geste de défense. LOU tient son sèche-cheveux à côté de celui de GUI. A ce moment-là, la stagiaire dit : « Vous avez le même » (ligne 9).

Le déplacement rapide de LOU, son geste énergique pour prendre le sèche-cheveux, et l'approche de GUI, en brandissant le sèche-cheveux à côté de celui de GUI peuvent donner lieu à de multiples interprétations. Le fait que GUI lève sa main pour éloigner son sèche-cheveux et en le cachant derrière sa tête semble indiquer que GUI a perçu une conduite menaçante. Ce mouvement potentiellement agressif de LOU, suivi d'une conduite de défense de GUI sont transformés par la verbalisation de la stagiaire. La description factuelle de la stagiaire n'attribue pas d'intention définie à LOU. Sa prosodie est peu accentuée et distancée sur le plan émotionnel. Par ce calme ostensif, la stagiaire fait ressortir que le fait que GUI s'est senti menacé n'est qu'une des lectures possibles de l'interaction en cours. « Cette possibilité de variation ouvre la porte à la possibilité de vivre différemment ce qui est alors vécu d'une certaine manière » (Stroumza & al., 2014, p. 132). Ce qui aurait pu être interprété comme une interaction conflictuelle entre les enfants est désamorcée et une nouvelle interprétation devient possible : LOU veut montrer à GUI qu'il tient le même sèche-cheveux. Cette description factuelle est ratifiée par LOU qui cherche à mettre ostensiblement son sèche-cheveux à côté de celui de GUI. Le mouvement de LOU se transforme. Tandis qu'avant la verbalisation de la stagiaire, LOU tenait le sèche-cheveux dirigé vers GUI, il le réoriente ensuite pour le présenter de côté.

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut donner une signification aux conduites des enfants, elle peut également transformer la signification donnée à ces conduites par une nouvelle interprétation. Ceci peut, comme dans la séquence analysée, permettre à une interaction de se dérouler de façon satisfaisante pour chacun.

1.2. L'attribution d'une intention aux enfants

Dans la plupart des séquences choisies, les observations explicitées ne se limitent pas à une description factuelle du comportement de l'enfant. Ce qui est mis en mots concerne plutôt l'intention prêtée à l'enfant. Afin de pouvoir interagir et de mener à bien des activités en commun, Piaget considère que « c'est la coopération qui, en contraignant l'individu à s'occuper sans cesse du point de vue d'autrui pour le comparer au sien, conduit au primat de l'intentionnalité (p. 149) » (Piaget, 1932, p. 149, cité in Doise, 1989, p. 367). Les conduites des enfants, même les mouvements répétitifs ou maladroits, sont généralement considérées par les professionnelles comme intentionnelles et revêtant une signification. L'intentionnalité n'est pas toujours présente, mais « présupposée » :

« Qu'un objet, fait ou événement du monde extérieur soit interprété en tant que signe de la pensée d'un autre être humain, ne présuppose pas nécessairement (...) que l'Autre ait manifesté intentionnellement sa pensée au moyen de ce signe, et encore moins qu'il l'ait fait avec l'intention de communiquer » (Schütz, 2009, p. 89).

Afin de pouvoir attribuer une intention aux enfants, même en absence du langage verbal ou si la signification des énoncés des enfants reste ambiguë, leurs conduites sont interprétées comme des indices de leurs intentions. Dans cette perspective, l'intention n'est pas considérée comme une catégorie interne, mais « elle requiert de la part des partenaires de l'interaction plus qu'une simple constatation, mais une appropriation (...) conférant ainsi à l'intention-dans-l'action un caractère intrinsèquement social » (Filliettaz, 2014, p. 157). Dans ce travail d'attribution d'une intention, « le corps de l'autre, ses gestes, son allure et l'expression de son visage sont immédiatement observables, pas seulement comme des choses ou des événements du monde extérieur mais (...) comme des symptômes des pensées de l'autre » (Schütz, 1987, p. 23, cité in : Dutoit, 2011, p. 95).

1.2.1. L'adressage à un enfant

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation par attribution d'une intention à l'enfant est très fréquente, notamment en ce qui concerne les conduites considérées comme des requêtes. La main tendue d'un enfant donne fréquemment lieu à une verbalisation du type « tu veux ... », « t'aimerais ... » ou encore « t'as envie ... ». De même, un recul plus ou moins marqué d'une main, du visage ou du buste de l'enfant donne lieu à des énoncés comme « t'as pas envie ... » ou « tu veux pas ». La séquence suivante en donne un exemple.

Séquence	Ligne	Transcription 13	Photos/Commentaires
G-A1 9.33-9.49 « Peinture avec brosses à dents » S1 et 2 enfants âgés de 2 à 3 ans		« Tu veux prendre le jaune ? » ((LOU se lève de sa chaise et avance sa main vers les bols posés sur la table)) 1 S1 tu veux prendre le jaune . LOU . / 2 LOU ((avance sa main vers la brosse à dents posé dans le bol avec la peinture jaune)) 3 S1 ((avance sa main vers la main de LOU)) pose 4 la .((touche le bol avec la peinture rose)) pose 5 la dans le rose . là ((met la brosse à dent que LOU tient dans la main dans le bol avec la 6 peinture rose)) . 7 LOU ((regarde le bol avec la peinture rose)) 8 S1 et tu prends le jaune ((prend le bol avec la 9 peinture jaune)) si tu veux prendre le jaune\ 10 ((tend le bol avec la peinture jaune à LOU)) 11 LOU ((regarde le bol avec la peinture jaune et 12 ensuite le bol avec la peinture rose (4 sec. 13 (photo). Peint avec la peinture rose sur la 14 feuille)) 15 S1 ((sourit)) tu peux prendre une autre couleur si 16 tu as envie\ 17 LOU ((finit de peindre avec la peinture rose et pose 18 la brosse à dents dans le bol)) 19 S1 ((échange les bols et met le bol avec la 20 peinture jaune devant LOU)) 21 LOU ((peint avec la peinture jaune))	 9.44

Dans cette situation, la stagiaire a préparé une activité de peinture avec des brosses à dents. Quatre bols en plastique sont remplis avec quatre couleurs de peinture différentes, et dans chaque bol se trouve une brosse à dents. Elle a prévu que les enfants peuvent changer de couleur, en changeant de brosse à dents. Lorsque LOU s'avance et tend sa main vers la couleur jaune, la stagiaire ne décrit pas le fait que LOU tend sa main vers la couleur jaune, mais elle met en mots l'intention qu'elle lui prête (« tu veux prendre le jaune ? », ligne 1). LOU tend alors sa main encore plus près du bol avec la peinture jaune. La première interprétation de l'intention de l'enfant semble ratifiée par lui. A partir de cette compréhension partagée entre la stagiaire et l'enfant s'intercale ensuite toute une phase de négociation. Tandis que la stagiaire veut que LOU pose la brosse à dents qu'il a dans la main dans la peinture rose (lignes 5-6) pour seulement ensuite prendre la brosse à dents avec la peinture jaune, LOU veut prendre d'abord la brosse à dents avec la peinture jaune.

Ces différentes intentions quant au déroulement du changement de couleurs amènent des hésitations. Quand la stagiaire parle de la couleur rose et désigne le bol avec la peinture rose (lignes 4-8), LOU regarde la couleur rose. Quand ensuite la stagiaire dit « et tu prends le jaune, si tu veux prendre le jaune » (lignes 10-11), LOU se trouve dans un moment de perplexité. Pendant quatre secondes, il reste en attente, sans bouger (lignes 13-14). Il finit par revenir à son activité préalable à cette séquence d'interaction et utilise à nouveau la peinture rose pour peindre. La stagiaire sourit (ligne 17) tout en ratifiant la conduite de l'enfant (« tu peux prendre une autre couleur si tu as envie », lignes 17-18).

Le fait de dire, de rendre manifeste l'interprétation effectuée à partir de la conduite de l'enfant, n'a pas permis de se comprendre. La suite de cette séquence se déroule alors de façon non-verbale. Lorsque LOU pose sa brosse à dents dans le bol avec la peinture rose, la stagiaire procède à l'échange des bols et pose le bol avec la peinture jaune à côté de LOU (lignes 21-22). A ce moment-là, LOU prend la brosse à dents avec la peinture jaune et peint en jaune (ligne 23).

Cette séquence fait ressortir qu'il n'est pas si aisé de donner la « bonne » signification au geste d'un enfant et d'attribuer « correctement » l'intention à l'enfant. En plus, même une « bonne » interprétation ne signifie pas forcément que les participants à l'interaction se comprennent. A travers l'analyse de

cette séquence, il apparaît que les processus d'observation et de catégorisation mis en place par la stagiaire et leur ostension ont permis à la stagiaire d'attribuer une intention à l'enfant. Ils permettent également de souligner la difficulté de l'enfant à comprendre les intentions de la stagiaire. Il ressort que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation n'a pas permis à l'enfant de comprendre le déroulement de l'interaction. Cette séquence montre que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation n'est qu'une des modalités interactionnelles mobilisées par les professionnelles et le fait de faire à la place de l'enfant ou pour l'enfant constituent d'autres possibilités.

Dans la séquence suivante, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est également utilisée pour attribuer une intention à un enfant, ce qui permet de construire un échange.

Séquence	Ligne	Transcription 14	Photos/Commentaires
M-A2 52.59-53.09		« Tu veux celle-là ? »	
Transvasement	1	LAR ((est assise à côté de R1, la regarde et	
	2	tend sa main vers la cuillère que R1 a	
	3	dans la main.) hein . hein ((se penche	
	4	en avant (photo)).	
R1 + S1 et 6	5	R1 ((regarde AXE))	
enfants	6	LAR ((prend la cuillère de R1.))	
âgés de 10-	7	R1 tu veux celle-LA ... ((regarde LAR))	
18 mois	8	LAR ((Regarde R1 et sourit. Hoche la tête	
	9	deux fois.))	
	10	R1 tu me donnes l'AUTre alORS ..((pointe	
	11	une autre cuillère)/ parce que moi j'en ai	
	12	PLUS ./	
	13	LAR ((prend une cuillère et la soulève))	
	14	R1 grazIE/ .	
			53.01

Dans cette séquence d'interaction, l'éducatrice ne se contente pas de décrire le comportement de LAR à travers ses bruitages (hein, hein), son geste de pointage et le positionnement de son corps ou le fait de prendre la cuillère. Elle met en mots l'intention qu'elle prête à LAR et considère qu'elle lui a fait une demande pour avoir sa cuillère : « Tu veux celle-là ? » (ligne 7). La description de l'observation effectuée, sous-jacente à cette interprétation de l'intention de LAR, reste implicite. La professionnelle formule l'intention qu'elle décèle sous la forme d'une question. Elle regarde ensuite LAR et attend pour voir sa « réponse ». Tandis que le comportement d'un enfant est observable, son intention ne peut qu'être « déduite », et est forcément le résultat d'une interprétation. L'interprétation effectuée par l'éducatrice dans cette séquence catégorise le comportement de LAR en tant que demande et lui attribue une intention communicative.

L'éducatrice tient compte de cet aspect hypothétique de son interprétation en cherchant à la vérifier auprès de l'enfant. LAR ne répond pas par le langage, mais par le sourire, le regard et le hochement de la tête et confirme ainsi qu'elle veut bien demander la cuillère de l'éducatrice. Celle-ci accepte alors la demande de LAR et propose de la transformer dans un échange (« Tu me donnes l'autre alors », ligne 10). En amplifiant la modulation de la voix, la référente transforme ce qui serait une requête dans une proposition. Il ne s'agit pas seulement de prendre, mais également de donner, recevoir, se faire des offrandes. La référente pourrait refuser de donner la cuillère qu'elle tient dans la main et attirer l'attention de LAR sur celles qui se trouvent dans le bac, ou elle pourrait lui donner sa cuillère et elle-même en prendre une autre. Au contraire, la référente s'engage à construire un espace pour se faire des offrandes mutuelles. Pour ce faire, elle ne donne pas une consigne ou ne fait pas d'injonction, mais par la modulation de sa voix elle signifie qu'il s'agit d'une proposition pour entrer en interaction.

Comme argument, la référente enchaîne et « fait observer » à LAR qu'elle n'a plus de cuillère (« Parce que moi j'en ai plus », lignes 11-12). La prosodie est ici également modulée et le mot « plus » est accentué, ce qui donne une petite note plaintive et en même temps enjoué à la verbalisation de la référente. LAR répond à la proposition de la référente en prenant une cuillère pour la lui tendre (ligne 14). La référente accentue ici encore une fois sa verbalisation et son « grazie » a un côté accentué. Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la référente rend visible pour LAR qu'il s'agit de respecter certaines « règles » interactionnelles pour obtenir un objet

appartenant à quelqu'un d'autre. Les accentuations et les intonations des énoncés de la référente, ses sourires, et l'utilisation d'un terme dans la langue maternelle de LAR (« grazie ») expriment des émotions de plaisir et d'intérêt qui transforment cet échange d'objet de transvasement dans un don-contredon et dans une activité ludique.

Dans la séquence d'interaction suivante, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est utilisée pour donner une signification au refus d'un enfant :

Séquence	Ligne	Transcription 15	Photos/Commentaires
M2-A2 50.50-51.19		« T'as pas envie ? »	
Activité de psychomotricité		((R5 et S2 enlèvent les pantoufles et les chaussettes aux enfants.))	
R5 + S2 et 6 enfants âgés de 10-18 mois	1	S2 ((s'approche de DEL)) DEL . on va voir	
	2	ce que t'as\	
	3	DEL ((agite ses mains dans un geste de refus))	
	4		
	5	S2 viens .\ ((s'accroupit)) on va juste-	
	6	((prend DEL dans les bras))	
	7	DEL ((cherche à se dégager (photo)))	
	8	S2 attends ((prend DEL sur ses genoux) je vais déjà -	
	9		
	10	DEL ((pleure et se couche en arrière))	
	11	S2 ((lui caresse le ventre)) t'as pas envie	
	12	DEL DEL : ((s'assied et arrête de pleurer))	
	13	S2 tu sais ce que je vais faire j'enlève-	
	14	((enlève une pantoufle))	
	15	DEL ((crie))	
	16	S2 ((enlève la chaussette))	
	17	DEL ((arrête de crier))	
	18	S2 ((enlève l'autre pantoufle et la chaussette)) voilà c'est tout ce que je voulais faire\	
	19		
	20		

Lors de l'activité de psychomotricité, les deux professionnelles proposent aux enfants de marcher sur des plaques de différentes textures. Pour mieux pouvoir sentir les textures, elles enlèvent les pantoufles et les chaussettes ou les collants des enfants. Tous les enfants ont pu observer ce qui se passe depuis un certain moment. La stagiaire s'approche de DEL pour lui enlever également les pantoufles et les chaussettes et s'adresse à elle : « DEL on va voir ce que t'as » (lignes 1-2). Par l'interpellation de DEL, elle attire l'attention de cette dernière et lui permet d'anticiper son arrivée. La stagiaire annonce également qu'elle va vérifier si DEL a des collants ou des chaussettes. Elle utilise le pronom « on » en englobant DEL dans une conduite conjointe. Dès que la stagiaire l'interpelle, DEL agite ses mains dans un geste de refus. La stagiaire, sans ralentir son geste, s'accroupit, prend DEL dans ses bras, et dit : « Viens on va juste- » (ligne 5). Elle interrompt son énoncé lorsque DEL tente de se dégager. La stagiaire ne peut ainsi pas mener à terme l'annonce de sa conduite. Elle englobe toujours DEL dans l'intervention qu'elle s'apprête à faire sur son corps, en utilisant le pronom « on ». La stagiaire s'adresse à DEL : « Attends ! » (ligne 8). Elle positionne DEL sur ses genoux et continue : « Je vais déjà- » (ligne 8). Dans cet énoncé, la stagiaire a changé de pronom et n'utilise plus « on », mais le pronom « je ». Elle rend ainsi manifeste qu'elle s'est rendue compte qu'il lui est difficile de mettre en place une conduite conjointe avec DEL vu que celle-ci y résiste. Cette nouvelle annonce de ce qu'elle s'apprête à faire en encore une fois interrompue par la vigueur du mouvement de DEL. Celle-ci se met à pleurer et se couche en arrière, le corps tendu.

La stagiaire lui caresse alors le ventre et rend ostensible les processus d'observation et de catégorisation qu'elle effectue et l'intention qu'elle attribue à DEL : « T'as pas envie ? » (ligne 11). Suite à cet énoncé et à la prise en compte de son refus, DEL s'assied et s'arrête de pleurer. La stagiaire attribue une intention à DEL et verbalise le refus de l'enfant. Cependant, elle ne va pas s'aligner sur ce refus et persiste dans sa conduite. La stagiaire recommence avec une pré-annonce de ce qu'elle a l'intention de faire : « Tu sais ce que je vais faire j'enlève- » (ligne 13). De cette manière, la stagiaire commente sa propre conduite. Son calme ostensif est en contraste avec les cris

de DEL et ses mouvements de refus. Dans cette séquence, l'ostension porte tant sur les processus d'observation et de catégorisation concernant la conduite de l'enfant que sur la propre conduite de la professionnelle. Suite à ces énoncés de la stagiaire, DEL est assise tranquillement. La stagiaire, dans un mouvement rapide, enlève une des pantoufles de DEL. DEL pousse un petit cri, mais reste tranquille sans bouger. La stagiaire enlève la chaussette. DEL arrête de crier. La stagiaire finit par enlever l'autre pantoufle et l'autre chaussette et s'adresse à DEL : « Voilà c'est tout ce que je voulais faire » (lignes 19-20). Par l'ostension de son intention propre, la stagiaire indique la fin de son intervention portant sur DEL. Elle exprime également qu'elle considère que le refus de DEL n'était pas justifié. Par sa conduite, DEL semble s'aligner sur cet énoncé de la stagiaire. Dès que DEL se trouve pieds nus, elle recommence à jouer.

Dans cette séquence, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation concerne tant la conduite de la professionnelle que celle de l'enfant, de façon imbriquée. L'analyse fait également ressortir que l'attribution des intentions des enfants n'implique pas forcément que ces intentions soient respectées. Des demandes ou des requêtes peuvent rencontrer des refus ou être ignorées, et les enfants peuvent être contraints à faire ce qu'ils n'avaient pas envie. Les raisons pour ne pas tenir compte des intentions des enfants sont multiples. Parfois, des enfants ont des demandes inadéquates ou injustifiées dans un contexte donné. Parfois, leurs résistances proviennent d'une mauvaise compréhension de la situation et de ce qui s'y passe. Et il arrive que les points de vue des enfants et ceux des professionnelles ne coïncident pas. La relation fortement asymétrique entre professionnelles et enfants rend possible d'agir par contrainte physique. Dans l'ensemble des données recueillies, ces situations sont cependant peu fréquentes. Afin de maintenir un sentiment d'équité et la satisfaction d'un travail « bien fait », il s'agit de limiter les pratiques de contrainte. Lorsque les professionnelles y ont recours, le fait de rendre manifeste quelle est l'intention attribuée à l'enfant permet de donner à celui-ci une place dans le déroulement séquentiel de l'interaction. Ceci peut parfois alléger pour l'enfant le vécu de la situation de contrainte, et de maintenir, pour la professionnelle, un sentiment de de maintenir une attitude professionnelle.

1.2.2. L'adressage à deux ou à plusieurs enfants

A travers l'ostension de l'intention attribuée à un enfant, les professionnelles donnent une signification à la conduite d'un enfant dans une relation individuelle. Dans une interaction avec plusieurs enfants, elles peuvent rendre manifestes les intentions attribuées à un enfant et les expliciter à un autre enfant, comme cela ressort de la séquence suivante :

Séquence	Ligne	Transcription 16	Photos/Commentaires
S-A1 53.15-53.24 « Mini-Bowling » R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans		« Elle te l'a prêtée » ((S3 avait montré à ALI que ça fait du bruit si on tape avec une bouteille sur la main. ALI tape avec une bouteille sur sa main. S3 est assise face à elle.)) 1 S3 t'as vu/ 2 LUC ((arrive et tend sa main vers la bouteille)) 3 S3 ((regarde LUC et touche son bras.)) 4 qu'est-ce que tu veux . LUC ../ tu veux une bouteille:/ 5 6 LUC ((hoche la tête.)) 7 ALI ((tend la bouteille vers LUC et celle-ci la prend et recule.)) 8 9 S3 c'est ALI qui te l'a prêtée\ (photo)	 53.22

A la fin de l'activité de « mini-bowling », la stagiaire est assise en face de deux enfants. Elle montre à ALI qu'en tapant sur une bouteille, il est possible de faire du bruit. ALI imite le mouvement de la stagiaire. La clôture de cet épisode de monstration de la part de la stagiaire, suivi par l'imitation d'ALI, est marquée par « t'as vu » (ligne 1), de la part de la stagiaire. Cette interaction attire l'attention de

LUC qui s'approche. Elle tend son bras, la main ouverte, vers la bouteille qu'ALI tient dans la main et reste en attente. La stagiaire lui demande alors ce qu'elle veut (« Qu'est-ce que tu veux LUC ? », ligne 4). Ne recevant pas de réponse verbale, elle enchaîne en attribuant une intention à la conduite de LUC (« tu veux une bouteille ? », lignes 4-5). De cette manière, la stagiaire catégorise le mouvement de LUC qui s'approche d'elle, la main tendue et le regard fixé sur la bouteille d'ALI, comme une demande. Sa compréhension de la conduite de LUC est formulée sous forme de question. Il s'agit d'une hypothèse à vérifier par l'observation de LUC et de sa réponse. L'ostension de l'interprétation de la conduite de LUC est ratifiée par LUC qui hoche la tête (ligne 6).

LUC confirme ainsi que sa conduite non verbale est adéquatement « traduite » par la stagiaire en langage verbal. La demande de LUC, rendue visible par la verbalisation de la stagiaire, est ratifiée par ALI. Celle-ci ne donne pas la bouteille à LUC, mais la déplace dans sa direction (ligne 7). LUC prend alors la bouteille et recule. Le geste d'ALI et la conduite de LUC sont interprétés par la stagiaire comme une offrande et son acceptation : « C'est ALI qui te l'a prêtée » (ligne 9). Les conduites non verbales des deux enfants ne donnent pas accès à leurs intentions et ne contiennent pas de signification claire. De toutes les interprétations possibles, la stagiaire, à travers les processus d'observation et de catégorisation effectués, en sélectionne une et la propose aux enfants. De cette manière, la professionnelle structure ce qui se passe, pour elle et pour les enfants concernés. Elle délimite une signification et la rend publiquement négociable. Ce cadrage de l'expérience est ensuite ratifié par LUC par son hochement de tête, et par ALI par la mise à disposition de la bouteille.

Dans cette séquence, les jeunes enfants recourent fréquemment à des conduites non verbales au cours des interactions. Afin de donner un sens à leurs conduites, il est alors nécessaire de leur attribuer une intention. La séquence suivante fait ressortir que les processus d'observation et de catégorisation sont également rendus manifestes pour donner un sens aux énoncés des enfants :

Séquence	Ligne	Transcription 17	Photos/Commentaires
G-A1 21.09-15 « Activité de peinture » R4 + S1 et 4 enfants âgés de 2 à 3 ans		« T'aimerais le rose ? » 1 LOU ((LOU se lève de sa chaise et s'avance pour prendre un bol avec de la peinture rose)) 2 3 4 ADI +non+ \ (photo) ((tend sa main vers le bol que LOU a pris et se lève)) 5 6 S1 t'aimerais le rose/ ((S1 avance sa main et prend un autre bol avec la peinture rose et l'approche d'ADI.)) 7 8 9 ADI ((se met à peindre avec la peinture rose.))	 21.14

Lors de cette activité de peinture, LOU se lève pour prendre un nouveau bol de peinture. Cette conduite de LOU est observée par ADI. Jusqu'alors, ADI était en train de peindre, en prenant de la peinture dans un bol posé à côté d'elle. Le mouvement de LOU l'amène à l'imiter. Elle se relève également et tend sa main vers le même bol, tout en disant « non », d'une voix forte (ligne 4). La conduite d'ADI est immédiatement suivie par la verbalisation de la stagiaire qui lui demande : « T'aimerais le rose ? » (ligne 6). Sans attendre de réponse de la part d'ADI, la stagiaire prend un deuxième bol avec de la peinture rose et le pose devant ADI. Celle-ci se met immédiatement à peindre avec la peinture rose.

La conduite de la stagiaire indique que celle-ci a attribué à ADI l'intention de vouloir peindre avec la couleur rose. Le « non » d'ADI pourrait donner lieu à d'autres interprétations. Notamment, il pourrait

être considéré qu'ADI conteste le fait que LOU s'approprie le bol avec la peinture rose. Dans cette situation, la possession ou non du bol n'a pas d'importance pour l'accomplissement de l'activité. Lors de l'aménagement du coin peinture et de la préparation du matériel, la stagiaire avait prévu plusieurs bols différents, dépassant en nombre celui des enfants présents. En plus, deux brosses à dents se trouvaient dans certains bols. L'objectif de l'activité consiste à peindre, et non à s'approprier les bols. Cet aménagement n'a pas été explicité aux enfants et la structuration sous-jacente de l'activité n'est pas apparente pour ADI. Son « non » peut ainsi tout à fait exprimer : « LOU, ne prends pas le bol avec la peinture rose, parce que moi je veux utiliser cette couleur pour peindre ». C'est dans ce sens que la stagiaire l'a entendu et c'est l'intention qu'elle attribue à ADI. Par sa question (« t'aimerais le rose », ligne 6), mais surtout par le fait de mettre à disposition un bol avec la couleur rose, elle montre à ADI que la possession du bol n'a pas de pertinence et qu'il s'agit de pouvoir peindre. En laissant tous ces différents aspects dans l'implicite, la stagiaire n'a pas à convaincre ADI de la non-pertinence de son « non », et elle assure la progressivité de l'activité en cours. La verbalisation de la stagiaire réoriente les conduites d'ADI en lui attribuant une intention qui est sous-jacente au non énoncé. L'enchaînement aisé, rapide et l'alignement clair d'ADI semble confirmer l'interprétation effectuée. Cette séquence fait ressortir que les conduites des enfants peuvent donner lieu à des interprétations multiples et ne permettent que difficilement d'attribuer une intention de façon univoque.

Dans l'extrait suivant, issu d'un entretien d'un stage de première année, la référente et la stagiaire abordent certains aspects de cette difficulté d'attribuer une intention. Dans cet entretien, les deux professionnelles commentent une activité de bricolage, menée par la stagiaire auprès d'un groupe de quatre enfants âgés d'environ quatre ans. Lors de cette activité un enfant se lève et tourne autour de la table de bricolage. La stagiaire lui demande s'il a fini. Lors de l'entretien, la référente professionnelle relève cette verbalisation (ligne 1), ce qui va donner lieu à un échange concernant sa pertinence.

Transcription 18 : Entretien de stage hebdomadaire		
P-EP2 (14.19)		« ça les induit »
1	R2	puis . t'as fini ou tu veux encore faire . après ça . tu l'as verbalisé .
2	S2	ouais . ça je voulais te demander . parce que des fois quand je sais pas trop ce qu'ils veulent faire
3	R2	ben c'est bien de leur demander
4	S2	mais est-ce que ça les induit à . peut-être . tu finis . en fait . ou pas du tout .
5	R2	non. parce que . tu commences à voir qu'ils commencent à s'exciter donc c'était bien que toi tu leur
6		poses la question
7	S2	peut-être il veut plus faire
8	R2	voilà . et peut-être il osait pas te le dire . ou qu'il savait pas comment le dire . ou même lui il savait pas
9		trop . donc c'est bien . de verbaliser de dire ben voilà est-ce que tu as fini . est-ce que tu veux plus
10		faire parce que là je vois que tu bouges . tu as plus envie de coller [ouais] . tu peux arrêter et c'est .
11		c'est bon . quoi [ouais] je trouvais que c'était bien que tu le verbalises [ouais] . ouais .

Dans cet entretien, la stagiaire énonce qu'il n'est pas toujours possible de « savoir » ce qu'un enfant veut faire (ligne 2) et elle exprime la difficulté d'attribuer une intention de façon univoque. La stagiaire relève ensuite que le fait de demander à l'enfant, ou de verbaliser une des hypothèses possibles portant sur une intention attribuée, risque d'« induire » une certaine conduite de l'enfant.

La réflexion de la stagiaire aborde le fait que, quand une professionnelle attribue une intention à un enfant à partir de sa conduite, celle-ci effectue forcément une interprétation et catégorise la conduite de l'enfant selon son point de vue. Dans cet extrait, la récurrence des « peut-être » fait ressortir que les deux professionnelles considèrent bien leurs interprétations comme des hypothèses possibles et non comme des certitudes. Chaque interprétation contient le risque de ne pas correspondre à l'intention de l'enfant, et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut alors réorienter l'enfant, « induire » une certaine compréhension, ou parfois ignorer l'intention de l'enfant, de façon involontaire ou même volontaire.

Sans répondre à cette interrogation par rapport au fait d'« induire » des réponses, la référente professionnelle relève que parfois, un enfant peut « ne pas oser le dire » (ligne 8), ou « ne pas savoir comment le dire » (ligne 8) ou « même ne pas trop savoir » (lignes 8-9). En filigrane de cet extrait d'entretien, il apparaît qu'il n'est pas aisé de savoir ce qu'on veut, quelle est son intention, oser la dire et savoir la dire, notamment pour de jeunes enfants. De façon générale, les conduites ne sont pas toujours intentionnelles et n'ont pas forcément une visée de communication. Les jeunes enfants, notamment, peuvent parfois s'engager dans des mouvements, faire des gestes ou des bruitages sans

« trop savoir ». Partant de cet aspect d'une intentionnalité floue et parfois aléatoire, la référente professionnelle considère comme pertinent de verbaliser les processus d'observation et de catégorisation effectués. Le fait d'attribuer une intention est certes complexe et comporte le risque de se tromper et d'« induire » des conduites, et en même temps il s'agit ici d'un processus indispensable pour tenter de donner un sens aux conduites des enfants et d'en tenir compte dans le déroulement d'une interaction.

1.3. La légitimation ou non des conduites des enfants

Comme déjà évoqué, le simple fait de décrire ou d'attribuer une intention à un enfant englobe des aspects de légitimation. En rendant manifestes les processus d'observation et de catégorisation portant sur certaines conduites, ces conduites sont mises en exergue dans l'ensemble des éléments présents dans un contexte donné ce qui leur attribue une certaine légitimité ou au contraire leur donne un aspect non légitime. Même sans explicitation dans l'énoncé verbal, toute ostension des processus d'observation et de catégorisation comporte des éléments de légitimation. En plus de ces aspects de légitimation implicites, il s'agit maintenant de s'intéresser aux séquences d'interaction où l'ostension des observations et des catégorisations effectuées porte sur une évaluation de la conduite de l'enfant par l'éducatrice, dans le langage verbal

1.3.1. L'adressage à un enfant

Séquence	Ligne	Transcription 19	Photos/Commentaires
S-A1 34.36-34.44 « Mini-Bowling » R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	« Bravo » S3 vous pouvez prendre une balle . et essayer de la lancer sur les bouteilles . pour les faire tomber\ MOR ((se lève et va vers le bac. Elle prend une balle (photo) et la lance en direction des bouteilles. Elle retourne vers le bac et prend une autre balle)). S3 ((regarde la balle qui fait tomber une bouteille)) ouais . bravo MOR/t'as fait tomber une BOUteille:/	 34.38

Après avoir donné les consignes pour l'activité prévue (« Vous pouvez prendre une balle et essayer de la lancer sur les bouteilles pour les faire tomber », lignes 1-3), un des enfants du groupe fait ce que la stagiaire vient de proposer. MOR se lève, prend une balle et la lance dans la direction des bouteilles. La conduite de MOR correspond aux consignes et aboutit à l'effet recherché, c'est-à-dire elle réussit à faire tomber une bouteille. MOR elle-même ne s'aperçoit pas du fait qu'elle a fait tomber une bouteille, étant donné qu'elle se retourne pour prendre une autre balle. La stagiaire relève que l'effet recherché a été atteint par « ouais » (ligne 9) au moment où la bouteille tombe. Elle s'adresse ensuite à MOR et la félicite : « Bravo MOR » (ligne 10). Elle décrit également l'effet de la conduite de MOR (« T'as fait tomber une bouteille », lignes 9-10). La légitimation du comportement de MOR au début de l'activité est rendue publiquement manifeste et encourage les autres enfants à imiter MOR et à les enrôler dans la même activité.

Les félicitations, les « bravo », « super » ou « c'est bien », sont fréquentes dans le corpus des données. Elles permettent de valoriser la conduite d'un enfant et de le soutenir dans ses explorations, d'indiquer à un enfant qu'il a bien compris ce qui est attendu, tout en faisant ressortir quelles sont les conduites à suivre et à imiter pour le groupe d'enfant dans son ensemble. Ces ratifications ostensibles sont un des éléments permettant de construire un cadrage de l'expérience partagé et facilement compréhensible pour les enfants.

Lorsque les comportements observés sont considérés comme non légitimes, les énoncés sont fréquemment des formules standardisées. Les termes « avec ça, je ne suis pas d'accord » se trouvent

dans de nombreuses situations. L'ostension porte sur le caractère considéré comme non légitime de la conduite sans offrir une description de la conduite incriminée.

Séquence	Ligne	Transcription 20	Photos/Commentaires
S-A3 47.00-47.08 Transvasement R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans	1 2 3 4 5 6 7	« Avec ça, je ne suis pas d'accord » MAC ((court avec la balayette, poursuivi par ALI)) R3 ((se lève et va vers MAC. Elle lui enlève la balayette.)) avec ça je ne suis pas d'accord (photo) \ tu peux tomber et te faire très mal/ et ça je veux pas\	 47.07

Dans cette séquence le comportement avec lequel la référente n'est pas d'accord est résumé par « avec ça » (lignes 4-5). Ce sont les éléments contextuels qui permettent de définir ce que ces termes impliquent. Implicitement, c'est la conduite que l'enfant est en train de faire à ce moment-là qui est désignée. Ici, MAC est en train de courir avec une balayette. L'éducatrice s'apprête à enlever la balayette, légèrement avant d'énoncer son désaccord de façon verbale.

Par son intervention, la référente met un terme à la conduite de MAC. La verbalisation par une formule succincte souligne qu'il s'agit en premier d'interrompre ce qui est en train de se passer. Après avoir enlevé la balayette, la référente enchaîne avec des justifications portant sur l'interdiction signifiée : « Tu peux tomber et te faire très mal, et ça je veux pas » (lignes 5-7). Par cette justification, la référente indique que la conduite de MAC est considérée comme non légitime parce qu'elle implique des risques qu'il se fasse mal. Ce risque aurait pu être levé en laissant la balayette à MAC tout en lui demandant de l'utiliser autrement, sans courir. La conduite de la référente, l'ostension portant sur la non légitimité de la conduite de MAC, et les justifications énoncées ne permettent pas de situer précisément si l'interdit porte sur la possession de la balayette ou sur le fait de courir. Dans la séquence d'interaction analysée, il semble qu'il s'agit moins de clarifier les règles existantes que de mettre un arrêt à l'activité en cours. Suite à l'intervention de la référente, MAC va rester immobile dans la salle pendant un petit moment, avant de trouver une nouvelle occupation.

Cette séquence fait ressortir que le contexte ne permet pas toujours de clarifier précisément ce qui est impliqué par des formulations telles que « je suis pas d'accord avec ça », « ça c'est dangereux », « c'est interdit » ou « ça on a pas le droit ». Comme déjà évoqué, les conduites des enfants n'ont pas de signification clairement établies et l'adéquation des interprétations effectuées par les professionnelles reste fondamentalement incertaine. Seul la ratification ou non par l'enfant dans le déroulement de l'interaction peut donner des indications pour confirmer ou non les hypothèses d'interprétation. L'analyse de cette séquence montre que cette indétermination de la conduite des enfants se retrouve également en ce qui concerne les conduites et les énoncés des professionnelles. Pour comprendre ce qui se passe, ce qui est attendu et pour s'y ajuster, les enfants sont amenés également à faire un travail d'observation et de catégorisation tout au long du déroulement des interactions.

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur la légitimité ou non d'une conduite peuvent se limiter à valoriser ou interdire une conduite. Elle peut également aborder ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas, simultanément dans une même situation, comme la séquence suivante le fait ressortir.

Séquence	Ligne	Transcription 21	Photos/Commentaires
G-A1 1.00.28- 1.00.39 Jeux libres R4 + S1 et 6 enfants âgés de 2 à 3 ans	1 2 3 4 5 6 7 8	« Une grande fille qui ne pleure pas » ((S1 et R4 sont assises par terre avec un enfant. CEL arrive, en hésitant, en s'approche de S1. S1 la regarde, sourit et lève un bras dans un geste d'accueil.)) S1 une grande FILle . qui pleure PAS: ((S1 entoure CEL de ses bras)) c'est chouette. ça . ((S1 fait s'asseoir CEL sur ses jambes.)) CEL ((hoche la tête)) S1 hein . c'est chouette . d'être à la c- . à la crèche/ ((regarde CEL (photo))) CEL ((hoche la tête))	 1.00.35

Lors de l'accueil des enfants le matin, la référente et la stagiaire sont installées aux jeux libres. Elles sont assises par terre. CEL vient d'arriver et passe depuis une autre salle vers celle où se trouvent les deux professionnelles. Elle marche de façon hésitante et s'approche de la stagiaire. Celle-ci la regarde, sourit avec un large sourire et lève un bras dans un geste d'accueil. Elle entoure CEL de ses bras, et lui dit : « Une grande fille qui pleure pas c'est chouette ça ! » (lignes 1-3). Sa voix contient un sourire et la stagiaire exprime par ses mimiques, ses gestes et sa prosodie le plaisir de voir CEL. La stagiaire continue son geste d'accueil et accompagne le mouvement de CEL et la fait s'asseoir sur ses jambes. Suite à cet énoncé et au geste d'accueil, CEL hoche la tête. La stagiaire incline sa tête pour mieux pouvoir regarder CEL et enchaîne : « Hein c'est chouette d'être à la crèche » (lignes 6-7). La stagiaire attribue ici une intention à CEL et signifie que CEL ne pleure pas parce qu'elle trouve « chouette » d'être à la crèche. Suite à cet énoncé, CEL hoche la tête de façon affirmée et s'aligne sur l'énoncé de la stagiaire.

Par ses énoncé, la stagiaire rend manifeste qu'elle catégorise le fait que CEL ne pleure pas comme une conduite légitime, considéré comme « chouette ». Le plaisir de voir CEL et la satisfaction portant sur sa conduite légitimée s'expriment par l'intonation des énoncés, les sourires, le geste d'accueil et la répétition du terme de « chouette ». Par le plaisir ostensible d'accueillir CEL, la stagiaire souligne l'effet valorisant de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation. Son énoncé exprime la satisfaction de voir que CEL ne pleure pas, et un encouragement de continuer comme ça, étant donné que CEL est une « grande fille ».

La stagiaire rend ici publiquement manifeste **l'absence** d'une conduite, ce qui fait ressortir qu'habituellement, CEL pleure lors de l'arrivée du matin. La légitimation des conduites présentes implique une délégitimation des conduites antérieures. La conduite inhabituelle, mais légitime, de CEL et mis en lien avec le fait qu'elle est une « grande fille ». Et les grandes filles ne pleurent pas ... Les implications de cet énoncé de la stagiaire sont complexes. La stagiaire rend ostensible qu'elle valorise la conduite actuelle de CEL, tout en la catégorisant comme inhabituelle pour elle, et en estimant qu'une telle conduite devrait être habituelle pour correspondre à son statut de « grande fille ». Ce statut contient des attentes normatives portant sur le rôle à tenir : être une grande fille exige de ne pas pleurer. Il est à noter que cette catégorisation ne porte plus seulement sur la conduite de CEL mais constitue une caractérisation de CEL en tant que personne. L'analyse de telles catégorisations qui mettent en lien les conduites d'un enfant avec des « typifications », telles que « grands » ou « petits » et « garçons » ou « filles », est abordée ultérieurement dans le chapitre V.

L'analyse de cette séquence fait ressortir que toute valorisation d'une conduite implique potentiellement une mise en question d'autres conduites, de façon implicite. Il peut s'agir de conduites antérieures ou liées à un autre contexte de l'enfant concerné, mais également concerner les conduites des autres enfants présents, moins valorisées ou même considérées comme non légitimes. Les processus de légitimation définissent tant ce qui est attendu dans un contexte donné que ce qui n'y

est pas attendu. La légitimation ou non d'une conduite peut s'ajouter à d'autres catégorisations de conduites, antérieures, simultanées ou ultérieures, et se généraliser dans des attentes liées à un enfant singulier. De cette manière, la catégorisation des conduites est potentiellement liée à la catégorisation des caractéristiques d'un enfant.

1.3.2. Adressage à deux ou plusieurs enfants

Séquence	Ligne	Transcription 22	Photos/Commentaires
P-A3 56.36-56.51 Jeux libres R2 + S2 et 8 enfants âgés de 3 à 4 ans		« Vous êtes drôles » ((Deux filles font de la "gymnastique")) 1 LIN ((met la tête par terre.)) 2 AUR ((se baisse les bras écartés, se met par 3 terre et relève son buste. Elle regarde S2 et 4 sourit.)) 5 S2 ((tourne la tête en souriant (photo)) vous 6 êtes drôles: . vous faites des exercices. \ 7 ((Les deux filles continuent à lever et 8 baisser les jambes. S2 les regarde en 9 souriant.))	 56.45

Dans cette situation de « jeu libre », la stagiaire se met dans une position d'observation. Elle s'est installée près d'un tapis où deux fillettes font des exercices de « gymnastique ». Cette configuration propre aux « jeux libres », qui consiste à ce que la professionnelle observe, tandis que les enfants s'engagent dans une activité ludique de façon autonome se superpose alors à une autre interprétation possible de la configuration de la situation : les enfants mettent en scène une représentation de gymnastique, tandis que la stagiaire en est la spectatrice. Pour le dire autrement, les enfants s'engagent dans leur activité en vue de la montrer à la stagiaire. Le jeu des enfants se transforme en spectacle. L'attitude d'« observation participante » de la stagiaire amène à un « détournement » de « l'exécution d'une activité pour des raisons ou des motifs qui se révèlent radicalement différents de ceux qui animent habituellement ses exécutants » (Goffman, 1991, p. 83).

Cet effet de mise en scène et de spectacle est souligné par le fait qu'à la fin de son exercice, AUR regarde la stagiaire en lui souriant (lignes 3-4). L'enfant semble alors guetter la réaction de son public. La stagiaire répond à ce regard et à ce sourire par une qualification des enfants (« Vous êtes drôles », lignes 5-6). Cette qualification exprime en même temps que la stagiaire considère la conduite des enfants comme légitime, qu'elle-même a du plaisir à les observer, et le fait qu'elle a observé qu'AUR a cherché son approbation. La stagiaire enchaîne ensuite avec une description factuelle (« Vous faites des exercices », ligne 6). Cet enchaînement d'une appréciation de plaisir et d'une description factuelle reprend les deux positionnements esquissés de la stagiaire : en tant que spectatrice d'une représentation, elle apprécie le spectacle, en tant qu'observatrice d'une situation de « jeu libre », elle peut donner une description fine de ce que les enfants sont en train de faire.

Dans de nombreuses situations, le fait de considérer les conduites des enfants comme légitimes est fréquemment exprimé de façon implicite, notamment par des sourires et des regards. Les conduites considérées comme non légitimes, au contraire, peuvent donner lieu à des verbalisations explicites.

Séquence	Ligne	Transcription 23	Photos/Commentaires
M-A2 1.00.49 Transvasement R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois	1 2 3 4 5 6	« Tu lui écrases la main » ((AXE se penche et prend des graines avec une cuillère. Elle s'avance encore et se tient au bord du bac pour garder l'équilibre. Elle met sa main sur la main de LAR)) 1 LAR ((regarde R1)) +ahouha/+ 2 R1 quoi alors\ ((regarde LAR)) 3 LAR ((regarde sa main)) 4 R1 ((regarde main de LAR)) ah oui\ ((met sa main et enlève celle d'AXE)) tu lui écrases la main là . AXE\ doucement\	 1.00.53

Lors de l'activité de transvasement de graines, AXE s'avance dans le bac pour prendre des graines avec une cuillère. Pour garder l'équilibre, elle s'appuie sur le bord du bac. LAR tient sa main sur ce bord et AXE s'appuie sur la main de LAR. Celle-ci regarde la référente et vocalise (« Ahouha », ligne 1), dans une exclamation de douleur. La référente la regarde et demande : « Quoi alors » (ligne 2). Par sa question et son orientation visuelle, la référente montre qu'elle a entendu LAR et qu'elle considère que celle-ci l'interpelle. LAR regarde sa main et attire l'attention de la référente sur ce qui la préoccupe. La référente regarde la main de LAR et dit : « Ah oui ! » (ligne 4). Elle rend ainsi ostensible qu'elle a observé et compris ce que LAR cherche à lui montrer. La référente prend la main d'AXE et l'enlève de celle de LAR, tout en s'adressant à AXE : « Tu lui écrases la main là AXE doucement » (lignes 5-6).

Par son énoncé, la référente attire l'attention d'AXE sur les effets de ce qu'elle est en train de faire. L'ostension descriptive de cet énoncé fait ressortir que la référente considère qu'AXE ne s'est pas rendue compte des conséquences de son mouvement. Elle catégorise la conduite d'AXE comme non intentionnelle, mais néanmoins non légitime. En ajoutant le terme de « doucement », la référente rend cependant manifeste qu'elle considère qu'AXE doit faire ses mouvements de manière à pouvoir s'assurer qu'elle ne fait pas mal à autrui. Même si la conduite d'AXE dérange LAR et qu'elle lui fait mal, la référente ne lève pas la voix et parle calmement. De cette manière, la référente rend visible qu'elle considère que la conduite d'AXE ne pose qu'un problème mineur et elle le résout par son intervention directe en enlevant la main d'AXE. Dans cette séquence, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation existe, mais constitue plutôt une verbalisation qui accompagne la conduite de la professionnelle. En intervenant elle-même, la référente n'attend pas que l'enfant s'oriente vers ce qu'elle énonce et n'aménage pas le temps pour qu'AXE modifie sa conduite par elle-même.

Dans cette séquence, les deux enfants n'interagissent pas directement. LAR regarde la référente et l'interpelle pour intervenir auprès d'AXE, sans s'adresser à celle-ci directement. Quand la référente intervient auprès d'AXE, elle décrit bien la conduite d'AXE qui est considéré comme non légitime, mais elle ne nomme pas LAR et l'évoque uniquement par le pronom « lui ». Lorsque la référente enlève la main d'AXE, celle-ci cherche un nouvel équilibre, tout en continuant de prendre des graines avec la cuillère. AXE ne lève pas la tête et ne s'oriente pas vers LAR. Le déroulement séquentiel de l'interaction ne permet pas de déceler si l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués par la référente a permis à AXE de se rendre compte de quelle conduite a été catégorisée comme non légitime et si elle a pu mettre en lien son mouvement, les vocalises de LAR et l'intervention de la référente. L'analyse de cette séquence fait ressortir que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation de la conduite d'un enfant en lien avec celle d'un autre enfant ne permet pas toujours d'établir une interaction entre les enfants concernés.

2. L'humour, le jeu et les formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation

La première partie de l'analyse des données empiriques a porté sur des séquences d'interaction où les professionnelles ont rendu manifestes les processus d'observation et de catégorisation effectués, à travers la description de ce qui a été observé, l'attribution d'une intention à un enfant ou la légitimation ou non d'une conduite. Afin de compléter l'analyse, il s'agit ici de s'intéresser aux aspects de l'humour et de l'attitude ludique en lien avec les formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation. Pour ce faire, il semble intéressant de revenir aux travaux d'Erving Goffman (1991) concernant les *cadres sociaux de l'expérience*. Par cadres sociaux de l'expérience, l'auteur décrit l'ensemble de représentations et images que les participants tendent à convoquer pour comprendre une situation et répondre à la question « qu'est-ce qui se passe ici ? » (Goffman, 1991, p. 16). Les cadres permettent aux participants à une interaction de définir ce qui se passe dans une situation donnée, d'établir quelles sont les règles et les normes qui s'y appliquent, de distribuer les rôles endossés par les différents participants à l'interaction et de réguler les manières de participer de chacun. Ce qui se passe dans une situation donnée n'est pas univoque et peut donner lieu à des interprétations divergentes.

Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, à travers la description de ce qu'elles ont observé, l'attribution d'une intention à un enfant, la légitimation ou non d'une conduite, les professionnelles contribuent à rendre manifeste quel est le cadre d'expérience dans une situation donnée. De cette manière, elles permettent aux enfants de comprendre ce qui est attendu d'eux et à s'engager dans l'interaction et dans les activités collectives. Les séquences d'interactions analysées jusqu'ici se situent dans ce que Goffman a nommé un cadrage de l'expérience « primaire » :

« Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (Goffman, 1991, p. 30).

Un cadre d'expérience est considéré comme primaire s'il n'y a pas de transformation de la situation. Une telle transformation du cadre peut être amenée par l'humour et le jeu, notamment, qui peuvent donner une nouvelle signification à ce qui est en train de se passer. Il s'agit alors d'un cadre « modalisé » :

- « 1. L'acte ludique s'accomplit de telle sorte que sa fonction normale n'est pas réalisée. Le participant plus fort ou plus compétent doit se contrôler suffisamment pour rester à la hauteur du plus faible ou du moins compétent.
2. Certains actes sont exagérés.
3. La séquence d'activité qui sert de modèle n'est pas suivie ni fidèlement, ni complètement mais est sujette à des arrêts et des reprises, à des répétitions et à des pauses, ainsi qu'à des combinaisons avec d'autres séquences d'activités.
4. Le caractère répétitif est très marqué.
5. Lorsque le jeu est collectif, chaque participant y entre de son plein gré et nul n'a le pouvoir de refuser une invitation à jouer ou de mettre un terme au jeu dès lors qu'il a commencé.
6. Les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents ; ce sont autant de retournements de l'ordre hiérarchique qui prévaut habituellement entre les joueurs.
7. Se prolongeant souvent au-delà de ce qui est exigé par l'activité qui lui sert de modèle, le jeu semble étranger aux contraintes extérieures qui pèsent sur les participants.
8. Quoiqu'un individu puisse jouer seul en présence d'un autre individu, le jeu solitaire cède sa place au jeu collectif dès qu'un partenaire approprié se présente (...).
9. Des signaux existent vraisemblablement pour indiquer le début et la fin du jeu » (Goffman, 1991, pp. 50-51).

De cette définition, il semble pertinent de relever deux aspects. En premier, le fait que « le participant plus fort ou plus compétent doit se contrôler suffisamment pour rester à la hauteur du plus faible ou du moins compétent » et que « les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents ; ce sont autant de retournements de l'ordre hiérarchique qui prévaut habituellement entre les joueurs ». La transformation d'une activité dans un jeu peut amener une autre répartition des rôles et des places entre professionnelles et enfants. Cet élément sera repris ultérieurement dans ce texte. Deuxièmement, le fait que « certains actes sont exagérés » et que « le caractère répétitif est très marqué » permet de considérer que ces phénomènes d'exagérations et de répétitions marquent le caractère humoristique ou ludique d'une interaction. A cet effet, l'analyse et la comparaison des différents extraits de film font ressortir l'importance de la prosodie et d'une « mise en scène théâtrale » de certaines séquences d'interaction. Les effets de prosodie sont marqués dans de nombreuses séquences. Des interjections fréquentes, du type « bravo » ou « non », pour réguler les interactions en cours, les pauses ostensibles après avoir appelé un enfant par son prénom afin d'assurer son

attention, ou d'autres phénomènes encore, amènent à des modulations importantes de la voix. L'humour et l'attitude ludique sont rendus manifestes par la prosodie et l'amplification des gestes.

Dans certaines situations, le passage à une attitude d'humour et de jeu est fugitif et s'insère dans une interaction qui reste fondamentalement dans un cadrage de l'expérience primaire. Dans ce texte, ces brèves irruptions d'une modalisation sont dénommées par le terme « humour ». De tels instants où l'humour surgit peuvent alléger « le sentiment d'impuissance en même temps qu'elles réduisent l'écart entre les professionnels et l'utilisateur » (Giuliani, 2005, p. 218). Dans d'autres situations, un cadrage de l'expérience modalisé peut s'inscrire dans une certaine durée et changer la signification de ce qui se passe de façon plus marquée, ce qui sera désigné par les termes « attitude ludique ».

La distinction entre des interactions se déroulant dans un cadre primaire ou modalisé n'est pas de nature dichotomique mais s'inscrit dans une progressivité. L'aspect « sérieux » ou « ludique » de l'interaction en cours peut être plus ou moins fortement marqué, et peut varier dans le déroulement d'une interaction. Ce qui a été « sérieux » peut devenir un « jeu », tandis qu'une « blague » peut faire la place à une intervention « pour de vrai ». Ce qui est un cadrage « primaire » ou « modalisé » peut donner lieu à des interprétations différentes et rester ambigu, tant pour le chercheur que pour les participants de l'interaction qui peuvent se méprendre sur « ce qui se passe ». Il s'agit ici un des éléments que E. Goffman a thématisé par la notion de « vulnérabilité » (1991) du cadrage de l'expérience. Les éléments ambigus inhérents aux situations réelles amènent cette « vulnérabilité » qui nécessite un ajustement continu et une négociation entre les participants pour donner un sens, toujours précaire, à ce qui se passe. Jusqu'ici, l'analyse a porté sur des séquences d'interaction se déroulant principalement dans un cadre primaire. Comment l'humour y fait-il irruption ?

2.1. L'humour dans l'ostension des processus d'observation et de catégorisation

2.1.1. Faire une exception à travers l'humour

Pour aborder l'humour dans l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, il semble intéressant de revenir à une des séquences analysées (transcription n° 8) lors de l'introduction des différentes formes d'ostension :

Séquence	Ligne	Transcription 24	Photos/Commentaires
G-A2 28.55-28.58 Réunion R4 + S1 et 7 enfants âgés de 2 à 3 ans	1 2 3	« Tu t'assieds à côté de moi ! » ((S1 s'assied pour la réunion sur une chaise face aux enfants. GUI s'assied sur une autre chaise à côté de S1)) S1 BEN .../ +tu t'assieds à côté de moi+ / ((regarde GUI (2 sec.)) t'as envie/ .. ((regarde GUI (photo)) ouais ./ ok\	 28.57

Comme déjà indiqué, la stagiaire observe qu'un enfant s'est assis à côté d'elle, sur une chaise. Les autres enfants sont assis sur des matelas, comme prévu pour le moment de la réunion. La stagiaire s'adresse alors à l'enfant par l'interjection « ben » (ligne 1). Elle accentue cet énoncé, lève la voix d'une façon enjouée et mime une expression de surprise. La stagiaire introduit ainsi une touche d'humour dans le déroulement de l'interaction. Cette « exagération » d'une surprise donne une tonalité d'étonnement à la description de la conduite de GUI : « Tu t'assieds à côté de moi ! » (ligne 1). En plus de rendre manifeste sur quel aspect de la situation elle a porté son attention, la stagiaire exprime également que cette conduite a un caractère inhabituel. Le fait de réagir avec humour, même

si cela est fugitif, permet de catégoriser la conduite inhabituelle de GUI comme une sorte de « blague » ou comme une conduite « drôle ». Il est alors possible pour la stagiaire d'accepter la conduite inhabituelle de GUI et de le verbaliser par l'attribution d'une intention (ligne 3) et par une légitimation (ligne 4). Ce qui pourrait être considéré comme une erreur de la part de GUI qui se serait trompé de place ou au contraire comme une conduite de contestation de la place habituelle est transformé par l'humour dans une conduite « amusante » et acceptable. Cette séquence d'interaction montre l'aspect bref et fugitif que l'humour peut prendre dans le déroulement des interactions : « De brefs passages au ludique se rencontrent constamment en société » (Goffman, 1991, p. 58).

La séquence suivante porte sur une situation d'interaction avec deux enfants où l'ostension descriptive des processus d'observation et de catégorisation se fait de façon modalisée par l'humour :

2.1.2. Signifier un interdit à travers l'humour

Séquence	Ligne	Transcription 25	Photos/Commentaires
M2-A1 29.32-29.44 Transvasement avec balles R5 + S2 et 5 enfants âgés de 10 à 18 mois		« Oh !! » ((S2 est assise avec SON et tient un ballon gonflable. Elle tape avec ses deux mains sur le ballon.)) 1 ELI ((arrive et tape avec les deux mains sur le ballon)) 2 3 S2 il est GRAND\ hein\ 4 ELI ++ÊÊÊ::++ ((prend le ballon et le soulève)) 5 6 S2 +OH::++ (photo) ((S2 retient le ballon et le secoue)). c'est MOI . qui l'AVais . avec SON\ . regarde . tu peux regarde:r/ ((S2 lève le ballon et regarde ELI à travers le côté transparent)) 7 8 9 10 11 ELI ((lâche le ballon et se détourne)) 12 S2 coucou/ c'est TRANSPARENT\	 29.40

Lors de cette activité de transvasement avec des balles, la stagiaire vient d'introduire des ballons gonflables comme nouveau matériel. Elle est assise par terre, avec SON assise entre ses deux jambes, et tient un ballon gonflable. La stagiaire tape avec ses deux mains sur le ballon, tandis que SON tapote le ballon doucement. ELI arrive vers la stagiaire et SON et elle s'abaisse pour pouvoir toucher le ballon. ELI imite le mouvement initié par la stagiaire en tapant plusieurs fois sur le ballon. Quand ELI s'apprête à se redresser, la stagiaire décrit ce qui distingue ce ballon des autres balles proposées : « Il est grand, hein ? » (ligne 3). A ce moment-là, ELI lance un cri (ligne 4), prend le ballon et le soulève. La stagiaire répond au cri d'ELI par un « oh » fortement modulé, tout en retenant le ballon et en le secouant (ligne 6). Dans cette séquence, la stagiaire ne recourt pas à l'ostension par le langage verbal mais se contente de marquer par cette interjection le fait qu'elle a observé les conduites d'ELI. Le cri d'ELI est pour ainsi dire repris par la stagiaire, ce qui lui donne une place dans le déroulement séquentiel de l'interaction.

« D'autres reprises interviennent plutôt au niveau de la relation. Elles jouent alors un rôle comparable aux particules de feed-back, manifestant la présence du co-énonciateur dans l'interaction. Il s'agit principalement de signaux d'écoute, dont la fonction au niveau de la relation peut être très complexe. Outre le fait de signaler sa présence, le sujet, qui produit ces reprises ou ces particules, manifeste sa prise en considération de l'autre et des objets discursifs construits » (Vion, 2000, p. 217).

La stagiaire recourt ensuite à l'ostension de ses propres conduites et les éléments contextuels d'un « droit d'usage » et enchaîne : « C'est moi qui l'avais avec SON » (lignes 7-8). La stagiaire fait une grimace, tout en parlant, ce qui donne une tonalité « drôle » à sa voix. En plus, la prosodie de son énoncé est fortement rythmée pour cette description factuelle des « droits d'usage ». La stagiaire « défend » son ballon et celui de SON. Celle-ci touche le ballon, suit ELI du regard et tend sa main lorsqu'elle ELI soulève le ballon, mais ne fait pas de gestes suffisants pour retenir le ballon elle-même. En s'opposant au fait qu'ELI cherche à prendre le ballon, la stagiaire assure que SON puisse continuer à jouer avec. Par la prosodie, ses mimiques et le geste de secouer le ballon, le refus de la

stagiaire de donner le ballon à ELI est transformé par l'humour dans une conduite « drôle ». En signifiant son refus de façon humoristique, la stagiaire le minimise. Tout en garantissant les « règles » prévalant qui stipulent qu'il n'est pas autorisé de prendre un objet d'un autre enfant, la stagiaire désamorce ce qui pourrait devenir un conflit entre ELI et SON.

ELI arrête de crier et observe la stagiaire. Celle-ci enchaîne ensuite avec une conduite nouvelle qui n'implique pas la possession du ballon : « Regarde tu peux regarder » (lignes 8-9). Le ballon est transparent et la stagiaire regarde ELI à travers le ballon. Cette proposition permet de maintenir le ballon entre la stagiaire, SON et ELI, en tant qu'objet intermédiaire. ELI ne s'aligne pas sur cette nouvelle proposition et se détourne (ligne 11). Malgré ce détournement, la stagiaire poursuit l'enchaînement du jeu proposé (« Coucou c'est transparent. », ligne 12), mais en abaissant sa voix. ELI s'est désintéressée du ballon et le jeu initial entre la stagiaire et SON peut continuer.

Dans cette séquence, la stagiaire rend manifeste qu'elle a observé les conduites d'ELI. Cependant, elle ne les explicite pas verbalement et elle recourt à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation concernant ses propres conduites. Ceci montre l'imbrication des processus d'observation et de catégorisation qui peuvent englober tant les conduites des enfants, le contexte donné et les propres conduites. La verbalisation concernant la conduite d'ELI pourrait faire ressortir son caractère considéré comme non légitime, tandis que l'énoncé portant sur les conduites de la stagiaire et l'utilisation de l'humour ouvrent sur la recherche d'une solution « négociée ».

2.1.3. Atténuer les effets de méprises ou de refus de la part des enfants par l'humour

Les descriptions d'une conduite peuvent comporter facilement une tonalité humoristique, tandis que l'attribution d'une intention est généralement rendue manifeste de façon « sérieuse », ce qui évite de donner l'impression d'une moquerie. La séquence suivante permet d'aborder une interaction où l'attribution ostensive d'une intention à un enfant est accompagnée de façon fugitive par une accentuation de la prosodie et le rire, et donne ainsi lieu à une modalisation.

Séquence	Ligne	Transcription 26	Photos/Commentaires
G-A1 15.18-15.29 « Activité de peinture »		« Tu veux faire de la peinture ? » ((ADI vient d'arriver et est à côté d'EDE. S1 se déplace vers elle. ADI la regarde.))	
R4, S1 et EDE avec 4 enfants âgés de 2 à 3 ans	1	S1 °salut°/ ... ((S1 sourit et s'avance vers ADI))	
	2	ADI tu veux faire . de la peinture avec MOI/ ((S1 s'accroupit))	
	3	EDE ((EDE fait un bisou à ADI. EDE se retourne et regarde S1 et ensuite ADI.))	
	4	EDE °°tu veux aller avec S1°°/	
	5	ADI ((se déplace en courant vers S1.))	
	6	S1 %bonJOUR:::/% ((tend la main vers ADI))	
	7	(photo)	
	8	ADI ((passe à côté de S1 et continue à marcher tout droit vers le coin peinture.))	
	9	S1 °ah ben° . *NON.. \ bon d'acCORD::/*	
	10	((avec du rire dans la voix))	
	11	ADI ((prend la main de S1 et continue d'avancer vers le coin peinture))	
	12	S1 ((se lève et suit ADI.))	
	13	R4 viens\	
	14		
	15		
	16		
	17		

Dans cette séquence, la stagiaire a préparé une activité de peinture et a proposé à deux enfants d'y participer. Les deux enfants sont en train de peindre lorsqu'ADI arrive à la crèche avec son parent. Après avoir dit au revoir, l'enfant reste avec une éducatrice qui est accroupie à côté d'elle et l'entoure de ses bras. La stagiaire se déplace vers ADI pour l'inviter à venir faire de la peinture. De loin, la stagiaire salut ADI, en lui parlant doucement et en lui souriant (ligne 1). Elle s'accroupit ensuite à une

certain distance et dit à ADI : « Tu veux faire de la peinture avec moi ? » La stagiaire accentue légèrement le terme « moi ». L'éducatrice qui est toujours à côté d'ADI fait un bisou sur la joue d'ADI. Elle regarde la stagiaire et ensuite l'enfant et parle très doucement, comme à l'oreille d'ADI (« tu veux aller avec S1 », ligne 6). L'éducatrice reprend ainsi l'invitation de la stagiaire, en accentuant également le fait d'aller avec la stagiaire, sans faire référence à l'activité de peinture.

A ce moment-là, ADI s'élance, part en courant de l'éducatrice en direction de la stagiaire. Celle-ci, toujours accroupie, lève une main comme dans un geste d'accueil et dit « bonjour » (ligne 8), d'une voix assez haut perchée (signe de transcription : %), en accentuant la fin du mot et en l'allongeant. Par l'accentuation de la prosodie et son geste, la stagiaire introduit de l'humour dans l'interaction. Le mouvement d'ADI de s'élancer en courant est très soudain et peut être considéré comme « drôle », ce que la stagiaire rend ostensible par l'accentuation de son « bonjour ».

La stagiaire esquisse le début d'un mouvement pour « attraper » l'enfant qui court vers elle. ADI, cependant, continue à courir et ne regarde plus la stagiaire, mais le coin de peinture où se trouve la référente avec deux autres enfants. La stagiaire parle alors d'une voix beaucoup plus basse (« ah ben », ligne 12), et s'adressant plus à elle-même. Elle enchaîne avec un « non » (ligne 12), accentué et accompagné par un rire dans la voix. Ce « non » et le geste suspendu de la main expriment la surprise qu'ADI n'est pas en train d'aller vers la stagiaire. De la proposition initiale (« tu veux faire de la peinture avec moi »), ADI a retenu les éléments liés à l'activité proposée et non l'invitation d'aller avec la stagiaire. La stagiaire continue alors, toujours avec un rire dans la voix et en modulant sa voix par « bon d'accord ». De cette manière, elle ratifie le fait qu'ADI va directement vers le coin peinture. A ce moment-là, tout en continuant d'avancer, ADI prend la main de la stagiaire. Par ce geste, l'interaction est reconfigurée : ce n'est plus la stagiaire qui vise à accompagner ADI vers la peinture, mais bien ADI qui amène la stagiaire avec elle.

L'accentuation de la prosodie, le rire, et le geste suspendu de la stagiaire sont des traces des processus d'observation et de catégorisation rendus manifestes, dans un cadrage modalisé. La stagiaire s'est méprise sur l'intention d'ADI en pensant qu'elle allait courir dans ses bras. En transformant ses « erreurs » d'interprétations en surprise et en marquant l'ostension des processus d'observation et de catégorisation des modalités d'humour, elle modifie ce qui pourrait être considéré comme une conduite imprévisible, voire incohérente, de la part d'ADI et lui donne la teneur d'une « blague », ou d'une conduite « rigolo ». De la même façon, la stagiaire transforme ce qui aurait pu être interprété comme un rejet de sa proposition de venir vers elle dans une conduite amusante. Le rejet d'une proposition est considéré comme une mise en question de l'image de soi et de sa valeur sociale positive, ce qui est désigné par la notion de « face » (Goffman, 1973). Le rejet d'ADI menace la « face » de la stagiaire et le fait d'en rire permet une atténuation de cette menace et constitue une sorte de « réparation » dans le déroulement de l'interaction. Quand la stagiaire et ADI s'approchent ensuite du coin de peinture où se trouve la référente, celle-ci ratifie le mouvement d'ADI (« viens », ligne 17). La référente s'aligne sur la proposition initiale de la stagiaire qu'ADI vienne faire de la peinture, sans tenir compte de l'intermédiaire et du « malentendu » entre la stagiaire et l'enfant.

L'analyse du corpus de donnée fait clairement ressortir la fréquence des processus d'observation et de catégorisation qui attribuent une intention à un enfant. Malgré cette fréquence, les séquences analysées ci-dessus montrent bien la complexité des enjeux pour attribuer une intention et la possibilité toujours existante de se tromper.

2.1.4. Passer du chagrin au rire

La séquence suivante porte sur une interaction avec plusieurs enfants où l'attribution d'une intention à un enfant se fait par une « blague ». L'humour s'insère ici dans le déroulement d'une interaction suite à un vécu émotionnel difficile :

Séquence	Ligne	Transcription 27	Photos/Commentaires
G-A2 6.33-6.49 « Jeux libres » S1 et 6 enfants âgés de 2 à 3 ans		« Tu la croques avec tes dents ? » ((CEL vient d'arriver à la crèche. Elle a pleuré et est assise sur les genoux de S1. ADI se trouve à côté de S1 et de CEL.)) 1 ADI CEL elle a une LOlette/ 2 S1 ah. aujourd'hui . elle a une lolette parce 3 qu'elle a un grand chaGRIN/ .. hmmm ./ 4 ADI elle man- 5 S1 *c'est pour ça* ../ ((Avec un rire dans la 6 voix)) ((S1 regarde CEL)) 7 ADI elle mange ... pas\ 8 S1 tu la manges . la lolette\ 9 CEL ouais\ 10 S1 tu la +CROques+ avec tes DENTS\ .. 11 ((rires)) (photo)	 6.48

Dans cette séquence, CEL vient d'arriver à la crèche. Lors de la séparation avec son parent, elle a pleuré. La stagiaire la console et prend CEL sur ses genoux. Les deux sont installées à une table avec des puzzles, où se trouvent cinq autres enfants. ADI est debout, à côté de la stagiaire et de CEL et observe celle-ci attentivement. ADI décrit ensuite ce qu'elle a observé : « CEL elle a une lolette ! », (ligne 1). La stagiaire reprend cette formulation, en la complétant. Elle délimite l'observation d'ADI en la situant dans un empan temporel précis (« Aujourd'hui, elle a une lolette », ligne 2). Ensuite, elle ajoute ce qu'elle considère être la raison pour la conduite de CEL (« parce qu'elle a un grand chagrin », lignes 2-3) et attribue ainsi une intention à CEL : CEL garde sa lolette pour se consoler d'un grand chagrin. En répondant à ADI par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués, la stagiaire rend publiquement manifeste la conduite de CEL et ses intentions, pour tous les enfants présents. Le chagrin de CEL et la façon d'y faire face sont collectivement discutés. L'interaction de face à face entre CEL et la stagiaire, chargée émotionnellement, s'ouvre sur le groupe d'enfants dans son ensemble. La stagiaire avance ensuite sa tête et regarde CEL et lui demande confirmation (« hmmm ? », ligne 3). A travers ce régulateur, la stagiaire s'assure que son interprétation est ratifiée par CEL et vérifie la réaction de CEL et son état émotionnel.

Simultanément à cet échange de regard entre la stagiaire et CEL, ADI enchaîne : « Elle man- » (ligne 4). Elle s'interrompt et renonce à son tour de parole. La stagiaire, toujours en regardant CEL, lui demande de façon explicite si son hypothèse d'interprétation est juste (« C'est pour ça ? », ligne 5). Sa voix contient un rire, et la stagiaire regarde CEL avec un sourire. Le rire contenu dans la voix et le sourire de la stagiaire introduisent de l'humour. Dans la courte pause, où CEL ne répond pas, ADI reprend sa verbalisation antérieure : « Elle mange » (ligne 7). ADI décrit ainsi le fait que CEL est en train de mâchouiller sa lolette. Après une hésitation, elle ajoute « pas » (ligne 7) et de cette manière, elle exprime probablement qu'elle considère qu'il ne faut pas faire ça. La stagiaire reprend encore une fois la formulation d'ADI et pose la question à CEL : « Tu la manges la lolette ? » (ligne 8). CEL répond à cette question par « ouais » (ligne 9). Cette ratification de CEL de la proposition d'ADI, reprise par la stagiaire, donnera lieu à une reformulation fortement modalisée : « Tu la croques avec les dents ! » (ligne 10). La stagiaire accentue le mot « croques », en roulant le r et amplifie la tonalité de son énoncé. La fin de la verbalisation est suivie de son rire.

Par la prosodie, l'accentuation de certains mots et par son rire, la stagiaire signifie qu'elle fait une « blague ». Dans son énoncé verbal, la stagiaire se limite à décrire la conduite de CEL qui « croque la lolette avec ses dents », de façon multimodale cependant, elle introduit de l'humour dans le déroulement de l'interaction. La « blague » de la stagiaire porte-t-elle sur la maladresse de la formulation d'ADI ? En transformant la question d'ADI si CEL « mange la lolette » par le fait qu'elle « la croque », la stagiaire rectifie d'une part une formulation inadéquate, tout en accentuant l'aspect lié au mouvement de CEL. Simultanément, par le simple fait de faire une « blague », la stagiaire rend visible qu'elle considère que le chagrin de CEL est passé et qu'il est de nouveau possible de rire.

Dans cette séquence, la stagiaire se positionne en tant qu'intermédiaire entre ADI et CEL. Elle reprend les initiatives d'ADI et les « ré-adresse » à CEL. Ce faisant, la stagiaire élargit le champ des

interactions pour CEL et inclut ADI dans une relation qui, autrement, pourrait paraître trop exclusive. De façon explicite, les interrogations d'ADI concernent la lolette de CEL. Implicitement, son intérêt pour la situation peut également porter sur le vécu émotionnel de CEL, le fait que la stagiaire la console, et sur la relation qui s'établit entre CEL et la stagiaire. Les verbalisations de la stagiaire ratifient la place d'ADI en tant que participante dans l'interaction et offrent des attributions de sens par rapport à ce qui se passe.

2.2. L'attitude ludique dans l'ostension des processus d'observation et de catégorisation

Après avoir abordé les interactions où le passage à une attitude d'humour est fugitif, il s'agit ici de s'intéresser à des situations dans lesquelles un cadrage de l'expérience modalisé s'inscrit dans une certaine durée et change la signification de ce qui se passe de façon plus marquée. Comment une attitude ludique se construit-elle ?

2.2.1. Accompagner l'enfant dans son jeu

Afin de signifier à l'enfant qu'une activité proposée lui permet d'explorer, de s'engager dans des conduites nouvelles ou inattendues, qu'il peut « jouer », l'attitude de l'adulte est primordiale. Dans la séquence suivante, afin de rendre manifeste un cadre de l'expérience « modalisé », l'éducatrice recourt à un certain retrait dans l'interaction, dans le sens qu'elle laisse l'enfant prendre des initiatives et qu'elle imite ostensiblement ses conduites. Elle bouge peu et lentement, elle parle peu et surtout par des vocalises et rend ainsi visible son attitude d'observation des conduites de l'enfant. En même temps, elle effectue une amplification de ses regards, ses gestes et la prosodie de ses vocalises. De cette façon, elle construit l'activité en cours en tant que jeu.

Séquence	Ligne	Transcription 28	Photos/Commentaires
SA3 36.52-37.14 Activité de transvasement de graines R3 et S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans		« Ouhhh » ((R3 et JUL sont installés vers la petite table. LUC prend le seau et regarde dedans. Il regarde R3. Celle-ci +lève la tête+, le regarde et sourit. JUL regarde dans le seau.)) 1 JUL °°regarde x°° ((tourne sa tête vers R3 et la regarde)) 2 R3 ((sourit)) 3 JUL ((met sa main dans le seau, la ressort et se tourne vers R3.)) °regarde xx° 4 R3 ((ressort la main et se tourne vers R3)) 5 JUL ((touche le seau et regarde dedans. Elle bascule légèrement le seau.)) +oh+ .\ 6 °°x°° ((regarde JUL (5 sec.)) 7 JUL ((regarde le seau)) 8 R3 pose le seau sur la table)) 9 JUL ((renverse le seau et verse des lentilles sur la table.)) +ouh ::+ 10 R3 ++ouh ::: ++/ ((rit)) (photo)	 37.14

Lors de cette séquence, JUL demande à deux reprises à l'éducatrice de regarder (lignes 1 et 5), en parlant à voix basse. La première fois, l'éducatrice lui rend son regard et lui sourit (ligne 3). La deuxième fois, elle accentue le fait qu'elle regarde en accompagnant son regard par un mouvement et en touchant le seau (lignes 7-9). Elle émet alors un « oh » accentué par une prosodie qui marque la surprise. Ensuite, elle reste immobile, en observation, pendant cinq secondes. Elle aménage ainsi une opportunité pour JUL de prendre son tour dans l'interaction, et de prendre une initiative. Le fait de ne pas verbaliser ne donne pas une compréhension claire de ce qu'elle exprime par ses sourires et cet « oh ». L'accentuation de sa disponibilité et le fait que ce qui se passe est surprenant permet à l'enfant diverses interprétations et offre un espace d'opportunités multiples pour lui. Pendant cette

pause, LUC continue à regarder le seau et ne prend pas le tour de rôle qui s'offre à lui dans l'interaction. L'éducatrice pose alors le seau sur la table (ligne 11).

Les différentes modalités interactionnelles utilisées par l'éducatrice, le sourire, le « oh » de surprise, et le fait de poser le seau de façon horizontale sur la table constituent dans leur ensemble une proposition. JUL y répond et renverse les lentilles sur la table (lignes 12-13). Il accompagne sa conduite par un « ouh » accentué (ligne 13). Cette vocalise est reprise et encore accentuée par l'éducatrice et accompagnée par son rire (ligne 14). Elle exprime ainsi que le fait de renverser les lentilles n'est pas seulement légitime, mais également « rigolo ». Cette « règle du jeu » n'est pas explicitée par les mots, n'est pas décrite, mais la référente l'exprime « en imitant le phénomène qu'elle veut rendre manifeste » (Sperber & Wilson, 1989, p. 341). Renverser des objets, ce qui habituellement est une conduite interdite, devient acceptable et amusant.

Les verbalisations de la professionnelle sont succinctes. Un « oh » qui marque l'étonnement, suivi de quelques mots dits à voix basse, et un « ouhhh » qui répond en écho à celui de JUL. Ce qui importe semble être moins ce qui est observé que de rendre manifeste le fait que la référente observe. A travers l'ostension de son attitude d'observation, elle montre son intérêt pour l'activité de JUL. La prosodie utilisée par l'éducatrice exprime en plus son plaisir d'observer JUL, donne de la légitimité à la conduite de celui-ci et ouvre sur un espace d'interprétation qui n'est pas clairement délimité par le langage. L'enfant peut prendre des initiatives et explorer des conduites inhabituelles pour lui, tandis que l'éducatrice partage le plaisir de ces explorations et de ces découvertes.

2.2.2. Soutenir le jeu à travers une attitude d'observation

Dans la séquence suivante, le langage contribue à partager le sens que les interactants donnent à ce qu'ils observent. Pour rendre manifeste qu'elle est en train d'observer, le regard de l'éducatrice est essentiel. En plus, la posture du corps montre la centration sur ce qu'elle voit et les mimiques et les gestes adressées à l'enfant expriment une attention conjointe. Le fait d'observer s'exprime largement à travers le corps.

Séquence	Ligne	Transcription 29	Photos/Commentaires
P-A1 49:00-49:24 Activité de peinture R2 et S2 et 3 enfants âgés de 3-4 ans		« Une couleur sur chaque doigt »	
	1	R2 ((est à genoux et observe IRI qui est en train de peindre (18 sec.).	
	2		
	3	IRI ((met de la peinture sur chaque doigt. Elle écarte ses doigts et montre sa main à R2.	
	4		
	5	(photo)	
	6	R2 ((sourit, et acquiesce de la tête.)) *une couleur sur chaque doigt* / ((sourit))	
	7		
	8	IRI ((se retourne vers la feuille et se remet à peindre, la main écartée et en appuyant chaque doigt sur la feuille. Elle recule, montre avec le doigt ce qu'elle vient de faire et regarde R2. Elle rit.))	
	9		
	10		
	11		
	12		
	13	R2 ((rit))	
			49.17

Dans cette courte séquence, la stagiaire et les deux autres enfants se trouvent à la salle de bain pour se laver les mains. La référente est restée seule avec un enfant qui continue de peindre et elle l'observe. Par le positionnement de son corps (à genoux, corps en extension, face à IRI) son regard, et son immobilité pendant toute la durée de 18 secondes, elle amplifie et rend publiquement visible le fait qu'elle l'observe. IRI a mis de la peinture sur chaque doigt. Elle écarte ses doigts et montre sa main à la référente. Celle-ci sourit, et acquiesce de la tête. Elle réagit ainsi au geste non-verbal d'IRI également de façon non-verbale. A ce moment-là, IRI se retourne et se remet à peindre, la main écartée et en appuyant chaque doigt sur la feuille. La référente commente l'action d'IRI : « une couleur sur chaque doigt » (lignes 6-7). Par cette verbalisation, la référente rend manifeste le fait qu'elle a observé les conduites d'IRI. La référente exprime également le sens qu'elle a donné aux conduites observées et sur l'intention qu'elle prête à IRI, mais en restant dans une formulation limitée

à l'observable. La prosodie de sa voix contient un sourire et l'intensité de la modulation de la voix donne à la description effectuée (« une couleur sur chaque doigt ») une amplification. Le sourire de la référente exprime son approbation. Cette description de l'observation effectuée n'exprime pas seulement la disponibilité de l'éducatrice, mais son intérêt pour l'activité de l'enfant.

Quand IRI met la peinture avec sa main écartée, elle recule, montre ce qu'elle vient de faire avec la main et regarde la référente. IRI rit, la référente la regarde et rit également. Le rire partagé de IRI et de la référente à la fin de cette séquence exprime la satisfaction de s'être compris. La référente interagit avec IRI en lui réservant l'espace-temps pour ses tours de parole. Le comportement et les gestes d'IRI sont interprétés par la professionnelle comme « actes de langage ». Quand IRI montre sa main pleine de peinture (lignes 3-4), la référente donne un sens à ce geste. Par sa verbalisation, elle fait ressortir qu'elle considère qu'IRI a voulu lui montrer ce qu'elle est en train de faire. De la même manière, le geste de pointage (lignes 10-11) de la part IRI sur la peinture est ratifié par la référente, à travers son regard, ses gestes et son rire. Même si pendant toute cette séquence, IRI ne dit rien, une sorte de dialogue se met en place. Lors de cette séquence, la référente n'intervient pas et ne dit que quelques mots. Pourtant, par sa présence, son attention focalisée sur l'activité de l'enfant et en rendant manifeste le fait qu'elle l'observe, elle structure ce court moment. Par son attitude, elle signifie qu'elle considère la conduite de l'enfant comme pertinente et intéressante à être observée et de cette manière, elle légitime le fait que IRI continue de peindre et qu'elle prend le temps pour « expérimenter » avec les couleurs à sa disposition. En répondant aux gestes et aux conduites d'IRI de façon non verbale, la référente s'ajuste aux modalités d'interaction utilisées par l'enfant et donne à IRI la possibilité de mener le rythme de l'interaction. En se limitant à une verbalisation courte et succincte de ce qu'elle observe, la référente exprime principalement le fait qu'elle voit, sans restreindre les significations potentiellement multiples du geste d'IRI par des interprétations trop précises.

En se mettant dans une position d'observateur d'une activité de peinture, la professionnelle permet à l'enfant de trouver une certaine marge d'autonomie et la possibilité d'explorer au-delà des consignes initiales. L'amplification de la posture d'observation, du positionnement du corps et des regards, les sourires et rires échangés re-configurent le cadrage de l'expérience en construisant une attitude ludique. La peinture, les différentes couleurs, les doigts de la main et la feuille de dessin forment les éléments matériels pour découvrir des conduites inédites et inattendues. A travers leur interaction, la référente et IRI transforment une activité de peinture où il s'agit de suivre des consignes et de peindre un arbre dans une situation d'exploration et de découverte.

2.2.3. L'attitude ludique et son adressage dans un contexte collectif

Dans la séquence suivante, la référente est engagée dans un jeu avec un enfant et y inclut un deuxième par une attitude ludique :

Séquence	Ligne	Transcription 30	Photos/Commentaires
M2-A1 24.27-24.38 «Transvasement de balles » R5 + S2 et 5 enfants âgés de 1 à 2 ans		« Boum ! SOF à terre, boum ! » ((ELI est debout sur une marche et tend les bras. R5 est assise face à elle et lui tend ses bras. SOF est assise à côté et observe)).	
	1	R5 un . deux .. trois:: .../ HOP là:::/	
	2	ELI ((se penche en avant))	
	3	R5 ((prend ELI dans ses bras, la fait sauter et la couche, de côté, sur ses genoux. R5 regarde ELI et sourit. R5 regarde S2.	
	4		
	5		
	6		
	7	R5 ((regarde SOF et s'adresse à elle))	
	8	°BON ./ ((R5 regarde SOF et fait une mimique (photo)) qu'est-ce qu'on fait/°	
	9		
	10	SOF ((SOF se couche, de côté, par terre))	
	11	R5 boum ./ SOF à terre! boum!	

Lors d'une activité de transvasement avec des balles, l'éducatrice s'est engagée dans un jeu avec ELI où celle-ci saute dans les bras de l'éducatrice qui l'attrape. ELI a déjà sauté deux fois et l'aspect répétitif est marqué dans ce jeu. L'éducatrice la repose sur une petite marche. ELI tend les bras, prête à sauter. L'éducatrice la regarde, lui tend également les bras et compte : « Un deux trois hop-là ! » (ligne 1). Sur « hop-là », ELI se prépare à sauter et l'éducatrice l'attrape, la soulève, et la couche, en l'inclinant de côté, sur ses genoux. La voix de l'éducatrice est fortement modulée. Sa prosodie est scandée rythmiquement et mélodique. Le « hop-là » est accentué et donne un signal pour indiquer le moment pour ELI de sauter et de se faire attraper par l'éducatrice. A travers cette interaction, la référente construit un scénario de jeu, répétitif et basé sur des ressources multimodales (Stern, 1977, p. 18). A la fin du saut, l'éducatrice regarde autour d'elle, vers les autres participants à l'activité. Elle regarde la stagiaire. Ensuite, son regard rencontre celui de SOF. SOF est assise à côté de l'éducatrice et a observé attentivement toute la séquence de jeu. L'éducatrice fait une mimique et lui dit, doucement, comme en aparté : « Bon qu'est-ce qu'on fait » (lignes 8-9). Cette verbalisation aussi est modulée et accentuée, mais dite à voix basse.

Par cette différenciation de la voix, l'éducatrice souligne le fait que l'activité « principale » consiste à faire sauter ELI, et que son interaction avec SOF se situe « en coulisses » (Goffman, 1973). Par la modulation ludique de sa voix, elle inclut cependant SOF dans le jeu qui est en train de se dérouler, en tant que témoin ratifié. Suite au regard, la mimique et la verbalisation de l'éducatrice, SOF se fait tomber par terre, de côté (ligne 10). Par son mouvement, elle imite le jeu mis en place par l'éducatrice et ELI, tout en l'adaptant. Tout le long de son mouvement de se faire tomber, SOF maintient le contact visuel avec l'éducatrice. Celle-ci commente la conduite de SOF : « Boum SOF à terre boum ! » (ligne 11).

Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur la conduite de SOF, l'éducatrice rend manifeste qu'elle a prêté attention au mouvement de SOF. Par la modulation de sa voix, elle fait ressortir qu'elle a bien compris que SOF imite le jeu d'ELI et souligne l'aspect ludique du mouvement de SOF. En parlant doucement, et en détournant son regard vers ELI pour reprendre le jeu avec elle, elle situe également son interaction avec SOF comme un intermède dans le déroulement du scénario de jeu consistant à faire sauter ELI. Dans cette séquence d'interaction, l'éducatrice se positionne dans la tension entre pratiques individualisées et collectives. Elle se focalise sur ELI et le scénario de jeu co-construit avec elle, tout en l'incluant dans un contexte collectif et en soutenant SOF dans son rôle de témoin de l'interaction. Comme l'analyse des séquences ci-dessus le montre, l'humour et l'attitude ludique peuvent donner une tonalité différente à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation et transformer le cadrage de l'expérience dans un cadre modalisé. Ces transformations peuvent se faire sans une transformation des termes utilisés dans l'énoncé. L'humour et l'attitude ludique se marquent par l'amplification de la prosodie, des gestes et des mimiques, c'est-à-dire par le fait que « certains actes sont exagérés » (Goffman, 1991, p. 50)

Cependant, dans certaines séquences d'interaction, les professionnelles introduisent des éléments de symbolisation lors de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation. Cette symbolisation peut s'inscrire dans un cadrage primaire, mais également dans un cadrage modalisé.

3. La symbolisation et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation

Dans certaines séquences d'interaction, les professionnelles introduisent une représentation symbolique pour rendre manifeste ce qu'elles ont observé. Dans son ouvrage « La formation du symbole chez l'enfant », Piaget définit la notion de symbole comme suit :

«Le symbole repose sur une simple ressemblance entre l'objet présent, qui joue le rôle de 'signifiant' et l'objet absent 'signifié' par lui symboliquement, et c'est en quoi il y a représentation: une situation non donnée est évoquée mentalement, et non pas seulement anticipée pratiquement comme un tout en fonction de l'une de ses parties» (Piaget, 1945).

A travers le langage et sa dimension symbolique, le fait de tourner une cuillère dans une tasse de dinette peut prendre le sens de faire un café. De même, un énoncé souhaitant un « joyeux anniversaire » peut transformer le fait de souffler sur deux légos empilés et lui donner la signification de souffler des bougies d'anniversaire.

L'analyse des données recueillies fait ressortir que ces symbolisations sont fréquentes dans les interactions entre professionnelles et enfants. Elles peuvent s'inscrire dans une grande variété d'énoncés, tels que les consignes ou les propositions. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation également peut se faire d'une manière symbolique. Afin de rendre compte de ces différentes formes d'ostension des processus d'observation et de catégorisation en lien avec les aspects du cadrage de l'expérience, le tableau suivant présente simultanément les éléments de symbolisation ainsi que de l'humour et de l'attitude ludique :

Attitude ludique, humour et symbolisation

		Attitude ludique/ humour		
		Non	Irruption fugitive	Oui
Symbolisation	Non	Cadre primaire (voir 2.1., 2.2. et 2.3.)	Cadre primaire avec brève modalisation (voir 3.1.)	Cadre modalisé (voir 3.2.)
	Oui	Cadre primaire avec symbolisation (voir 4.1)	Cadre primaire avec brève modalisation (voir 4.2) Humour « métaphorique »	Cadre modalisé (voir 4.3.) Attitude ludique Jeu symbolique

Schéma 13

Par ailleurs, un énoncé portant sur une symbolisation peut se trouver dans un cadre primaire, faire irruption de façon brève et momentanée dans un cadre primaire sans amener une transformation du cadre ou s'inscrire dans un cadre modalisé. L'analyse des séquences suivantes permet d'explicitier les différents éléments de ce tableau.

3.1. La symbolisation et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans un cadre primaire

Séquence	Ligne	Transcription 31	Photos/Commentaires
M-A2 58.31-58.35 Transvasement R1 + S1 6 enfants âgés de 10 à 18 mois	1 2 3 4 5 6	« Tu vas faire de la soupe ? » LEO ((s'approche du bac, prend une louche et passe à côté de R1 (photo)) R1 tu as trouvé quoi . LEO/ une louche/. ça c'est pour la soupe ./ tu vas faire d'la soupe/ LEO ouais/	 58.31

Dans cette séquence, l'éducatrice nomme d'abord l'objet que LEO a pris (« une louche », ligne 3), ensuite elle en décrit la fonction (« c'est pour la soupe », ligne 4). Elle évoque ensuite l'intention qu'elle prête à LEO de façon symbolique. Elle présume que LEO va prendre des graines avec sa louche, et que cette conduite peut prendre la signification de « faire de la soupe » (lignes 4 et 5). A travers son énoncé, la référente introduit une dimension symbolique et catégorise le fait de transvaser des graines en tant que jeu symbolique. De cette manière, la référente montre son intérêt pour la conduite de l'enfant et lui donne une signification possible. « Faire semblant » fait partie des conduites potentielles et légitimes. Il est intéressant de constater que l'éducatrice, lorsqu'elle décrit la conduite de LEO par « tu vas faire de la soupe » (lignes 4-5) ne rend pas manifeste qu'il s'agit de « faire semblant » ou d'un jeu. La dimension symbolique est certes verbalisée par la professionnelle, mais sans donner lieu à des amplifications des gestes ou des modalités prosodiques. La référente

n'accentue pas la prosodie de cet énoncé, ne sourit ou ne rit pas et n'a pas de mimique particulière. L'engagement dans une symbolisation garde ici un aspect « sérieux » et il n'y a pas de modalisation du cadre d'expérience. A travers l'absence d'une accentuation multimodale du fait de « faire semblant », la référente ne rend pas ostensible qu'un énoncé tel que « tu vas faire de la soupe » se différencie de « tu vas transvaser des lentilles avec la louche ». De cette manière, la référente n'introduit pas de distinction entre un jeu de manipulation de graines et un jeu symbolique. Cependant, par son énoncé, la référente ouvre le réel sur un monde qui n'est pas présent, sur un monde imaginaire. L'analyse de cet extrait montre que les observations effectuées peuvent être rendues manifestes par une description factuelle, par l'énonciation de l'intention présumée, mais également par une description recourant à la symbolisation.

Tandis que la séquence d'interaction analysée ci-dessus se déroule dans un groupe d'enfants âgés de moins de 18 mois, d'autres séquences impliquent des enfants plus âgés. En ce qui concerne les enfants les plus jeunes, et notamment quand ceux-ci ne parlent pas encore ou très peu, ce sont les professionnelles qui introduisent les symbolisations des conduites des enfants, dans les séquences sélectionnées. Comme dans la séquence précédente, les enfants ratifient fréquemment ces propositions, par un « ouais », un hochement de la tête, un sourire ou par leur concentration dans la poursuite de la conduite symbolique. Pour les enfants plus âgés, la séquence suivante montre que les symbolisations peuvent être amenées par les enfants eux-mêmes.

Séquence	Ligne	Transcription 32	Photos/Commentaires
P-A3 39.25-39.36 Jeux libres R2 + S2 8 enfants âgés de 3 à 4 ans		« C'est une glace »	
	1	LIN ((met ensemble deux parties du jeu de construction: une tige et une boule. Elle se retourne vers R2 et puis vers S2.)) moi j'ai une glace/	
	2	((montre sa construction à S2 (photo)))	
	3	S2 c'est une glace/	
	4	LIN ((hoche la tête et s'approche de S2)) c'est au chocolat\	
	5	S2 *au chocolat::/*	
	6	LIN si tu as envie . je te fais une::	
	7	((s'approche de la table))	
	8	S2 je veux bien . mais pas besoin de te	
	9	mettre sur la table\	
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		

Dans cet extrait, la stagiaire est assise par terre et, par son positionnement et la posture de son corps, elle rend manifeste qu'elle est en train d'observer le jeu des enfants. C'est LIN qui prend l'initiative de s'engager dans une interaction et désigne sa construction comme une glace (ligne 4) qui est au chocolat (ligne 8), et la stagiaire confirme à deux fois, par des reprises des énoncés de LIN (lignes 7 et 10). De façon générale, les reprises ou les reformulations sont fréquentes dans le déroulement des interactions avec de jeunes enfants. La répétition fait entendre aux enfants la prononciation juste, tout en permettant de vérifier la bonne compréhension de ce que l'enfant a dit. Répéter ce que l'enfant dit permet également de montrer que la professionnelle est à l'écoute, en observation, tout en laissant l'initiative de l'interaction à l'enfant.

Par la première reformulation (« c'est une glace », ligne 7), la stagiaire reste dans une posture d'observation et rend ostensible qu'elle a entendu ce que LIN lui a dit, mais sans y ajouter un nouvel élément. Cependant, la deuxième reformulation amène une variation. Lorsque LIN enchaîne (« c'est au chocolat », ligne 9), la stagiaire reformule de nouveau, sans y ajouter un complément dans l'énoncé : « au chocolat » (ligne 10). Cette fois, la prosodie de la stagiaire a changé. Sa voix a une intonation montante, le mot chocolat est accentué et allongé de façon marquée. Par la prosodie de cet énoncé, la stagiaire mime un effet de surprise ou d'envie. Cette ostension multimodale forme la base à une attitude ludique. L'enfant y répond d'ailleurs en proposant une glace à la stagiaire (« si tu as envie je te fais une », lignes 11 et 12). Ce réaménagement de la posture de la stagiaire, d'une attitude d'observation à un engagement comme participant à un jeu symbolique, est cependant très fugitif et n'est rendu manifeste que lors de l'énonciation « au chocolat ». Immédiatement après, la stagiaire revient à une prosodie neutre et reprend son rôle de professionnelle, en observation du jeu des

enfants et comme garant du cadre : « Je veux bien, mais pas besoin de te mettre sur la table » (lignes 13 et 14). Dans la séquence analysée, l'irruption fugitive d'une attitude ludique pose la question du lien entre la symbolisation et entre l'humour et le jeu. La symbolisation ouvre sur un monde qui n'est pas là, par le fait qu'à travers le symbole « une situation non donnée est évoquée mentalement » (Piaget, 1945). Elle ouvre simultanément sur la possibilité d'une distanciation par rapport au monde réel, à travers l'humour ou le jeu.

3.2. L'humour « métaphorique » et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation

Dans certaines séquences d'interaction, les éducatrices recourent simultanément à des énoncés symboliques tout en utilisant l'accentuation de la prosodie ou l'amplification des gestes. L'humour fait irruption dans le déroulement de l'interaction, par une métaphore. Dans la séquence suivante, la professionnelle fait une « blague » en décrivant la conduite d'un enfant par une métaphore. Par son rire, la prosodie et l'accentuation des regards, elle rend manifeste le plaisir qu'elle a d'observer la conduite des enfants.

Séquence	Ligne	Transcription 33	Photos/Commentaires
M-A3 28.30-28.39 Psychomotricité R1 + S1 et 6 âgés de 10 à 18 mois	1 2 3 4 5 6	Descendre en crabe ((LAR descend du toboggan en marchant. Elle se tourne et marche de côté pour les derniers pas. (photo)) R1 pff: ((rit)) comment t'as DEScendu TOI..! LAR ((s'arrête et regarde R1. Elle regarde vers le toboggan.)) R1 en CRAbe\((rit.)) LAR ((pointe vers le toboggan et sourit))	 28.34

Dans cette séquence d'une activité de psychomotricité, l'éducatrice regarde LAR qui vient de descendre du toboggan et fait un bruitage (« pff », ligne 1). Elle rit et rend ensuite manifeste qu'elle a observé la conduite de LAR : « Comment t'as descendu toi ! », (lignes 1-2). LAR s'arrête dans son mouvement, regarde l'éducatrice et ensuite le toboggan. Par sa conduite, LAR s'aligne sur l'énoncé de l'éducatrice et montre sa compréhension du fait que l'éducatrice commente sa manière de descendre le toboggan. En riant, l'éducatrice enchaîne : « En crabe » (ligne 5). L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués porte sur le mouvement de LAR. Celle-ci a marché latéralement pour les derniers pas sur le toboggan, « en crabe ». L'éducatrice fait référence au mouvement de LAR à travers une métaphore. L'éducatrice introduit une nouvelle modalisation de l'activité. Il ne s'agit pas seulement de s'exercer à de nouveaux mouvements et à différentes façons de se déplacer, mais également d'introduire un aspect symbolique et « drôle » à cette activité. LAR n'est pas uniquement descendue un toboggan, elle a « fait le crabe ». Par l'ostension de cette catégorisation, l'éducatrice rend manifeste que les conduites de LAR ont un intérêt pour elle. Par son rire, elle montre son plaisir à voir LAR participer à l'activité de psychomotricité et elle transforme le mouvement de LAR dans quelque chose de « drôle ». A l'ostension de cet intérêt et de ce plaisir, LAR répond en montrant le toboggan (ligne 6) et elle sourit, d'abord d'une façon un peu hésitante et ensuite de façon plus affirmée. LAR sait qu'elle a suscité le rire et la verbalisation de l'éducatrice, et son geste indique qu'elle partage son plaisir, sans qu'il soit apparent si LAR a bien compris ou non ce qui a fait rire l'éducatrice.

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation est bien adressée à LAR, cependant la métaphore du crabe n'est pas forcément accessible à LAR. Ceci peut donner l'impression que l'éducatrice a fait une sorte de « blague » pour elle-même. Observer une activité où les enfants utilisent les modules de psychomotricité qui ne permettent pas à un adulte de bouger soi-même amène la difficulté de devoir se restreindre d'agir. Il faut rester là sans rien faire. Parler, commenter ce qui se passe est alors un moyen pour participer à l'activité. Il peut parfois ne pas être clair si ce qui est

dit est véritablement adressé aux enfants ou une façon de s'occuper pour rester présent dans l'activité et de trouver un sens aux conduites des enfants. « Adults find sense in and accommodate to the child's activities by supplying adult conceptions of meaning » (Cicourel, 1974, p. 165). Dans le même sens, cette « blague » peut également être adressée à la stagiaire, ou à l'observatrice. Lorsqu'une activité menée avec les enfants ne permet pas d'y participer, interagir avec les adultes présents permet de « s'occuper » (Zogmal, 2008).

Par son énoncé, l'éducatrice fait une « blague » ou rit d'un mouvement « drôle », sans que LAR puisse s'aligner complètement sur ce qui se passe. Ce qui peut constituer une valorisation de la conduite de LAR pourrait également se comprendre en tant qu'ostension de processus d'observation et de catégorisation qui délégitime le mouvement de LAR et le catégorisent comme maladroit et donc risible. La limite entre rire avec quelqu'un ou rire de quelqu'un est ténue et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation présente dans cette séquence inclut une certaine ambiguïté. LAR, quant à elle, après un instant d'hésitation, s'aligne sur le rire de l'éducatrice et sourit elle-même, en retournant sur le toboggan. La modalisation du cadrage pour construire une « blague » introduit de façon temporaire plusieurs strates dans le cadrage de l'expérience et accentue le flou possible dans la définition de la situation. Ceci complique la compréhension de ce qui se passe et des attentes normatives liées à la situation pour les enfants.

Dans la séquence suivante, la référente recourt à l'humour exprimé de façon symbolique dans une interaction englobant plusieurs enfants :

Séquence	Ligne	Transcription 34	Photos/Commentaires
M-A2 1.2.49- 1.3.05 Transvasement		« Tu t'es fait piquer la casserole ? » ((R1 a été occupé avec un autre enfant. Elle se retourne et voit que COL n'a pas la casserole qu'il avait juste avant.))	
R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois	1	R1 *ah ben tu t'es fait piquer la . la casserole: ..	
	2	COL .*\ ((R1 et COL se regardent (photo)))	
	3	COL oui ./	
	4	R1 ouais ./ *qui c'est . qui t'a piqué la casserole*/ ..	
	5	((regarde COL))	
	6	COL ((baisse la tête et cherche du regard dans le bac.))	
	7		
	8	R1 c'est AXE ..((regarde COL)) elle mange ta soupe ./	
	9		
	10	COL ((COL cherche AXE du regard.))	1.02.54

Dans cette séquence, la référente s'aperçoit que COL n'a plus l'objet qu'il tenait juste avant. Elle rend son observation manifeste par un effet de symbolisation. Elle ne procède pas à une description factuelle, mais invoque qu'il s'est fait « piquer la casserole » (ligne 1). Le terme de « piquer » introduit l'idée d'une intention, tout en la minimisant. En même temps, la référente accentue sa prosodie et rend ainsi manifeste qu'elle considère que « piquer une casserole » est quelque chose de drôle. Cette intervention de la référente est suivie par un échange de regard prolongé. De façon non verbale s'ouvre un espace d'observation de ce qui se passe : COL n'a plus sa casserole. Est-ce que ça signifie qu'il l'a laissée tomber ? Qu'il n'en a plus besoin ? Qu'un autre enfant l'a pris ? Et alors, est-ce que ça dérange COL ? L'hypothèse avancée par la référente (« Tu t'es fait piquer la casserole ? ») propose une interprétation possible en considérant qu'un autre enfant a pris l'objet de COL, tout en minimisant l'importance de ce fait par la manière de la verbaliser par une symbolisation et en y introduisant de l'humour. Ceci permet à COL de signifier s'il se sent lésé ou non. Après cet échange de regard, COL ratifie la proposition de la référente (« Oui », ligne 3). La référente enchaîne alors pour demander qui a « piqué la casserole » (lignes 4-5). De cette manière, la référente reprend la même « blague » qu'auparavant. COL cherche alors du regard la casserole, en regardant dans le bac. Par sa conduite, il montre qu'il ne sait pas où l'objet en question se trouve. Par ce fait, il indique à la référente que la casserole ne lui a pas été arrachée contre sa volonté, vu que dans le cas contraire il saurait qui l'a pris. La référente désigne alors l'enfant qui tient la casserole (« C'est AXE », ligne 8). Tout en regardant COL pour voir sa réaction, elle enchaîne par une nouvelle symbolisation : « Elle mange ta soupe » (lignes 8-9).

Cette verbalisation de la référente implique de multiples compréhensions possibles : COL peut être content parce que AXE apprécie ce qu'il a préparé, il peut s'offusquer parce qu'elle s'accapare quelque chose qui lui a été destinée ou il peut se montrer indifférent parce qu'il n'a plus d'intérêt pour ce qu'il a préparé. L'indétermination de la formulation permet à COL tant d'exprimer son accord, son désaccord ou son indifférence. Et dans tous les cas, l'aspect symbolique de la verbalisation introduit un élément ludique : Certes, AXE mange la soupe de COL, mais c'est « pour semblant ». De façon simultanée, la référente rend manifeste qu'elle a observé que COL n'a plus l'objet qu'il avait avant et elle s'en préoccupe, tout en minimisant ce qui s'est passé par l'humour et la symbolisation. Dans la séquence analysée, l'irruption de l'humour est brève et la référente revient rapidement à une autre posture. Dans les séquences suivantes, la modalisation du cadre s'installe de façon plus continue et aboutit ainsi à un jeu symbolique.

3.3. Le jeu symbolique et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation

Dans la séquence suivante, la stagiaire interagit avec un enfant en construisant un cadrage de l'expérience modalisé et s'engage en tant que participante dans le jeu.

Séquence	Ligne	Transcription 35	Photos/Commentaires
M-A1 9.18-10.12 Jeux libres R1 et S1 et 4 enfants âgés de 10- 18 mois		« Tu mets le doudou dedans ? »	
	1	MIR ((avance son doudou vers S1))	
	2	S1 tu mets le doudou dedans/ ((tend un seau à MIR))	
	3	MIR ((avance son doudou pour le mettre dedans)) (Fig.3)	
	4	S1 hein/	
	5	MIR ((fait non de la tête et met le doudou à la bouche))	
	6	S1 regarde/ ((cherche le regard de MIR)) tu mets le	
	7	doudou dans le seau/ t'as vu/ on le CACHE/	
	8	MIR ((sort le doudou de sa bouche et le glisse lentement	
	9	dans le seau))	
	10	S1 +hop+/ ((retourne le seau en le posant au sol)) heu/	
	11	... il est où le DOUDOU/	
	12	MIR ((se déplace vers le seau en prenant appui sur le	
	13	corps de S1)	
	14	S1 +toc toc+/	
	15	MIR ((soulève le seau, le doudou tombe par terre))	
	16	S1 ++AAHA++/* il est LA :: *\ ((rires de S1)) il se cachAIT	
	17	le Coquin\ . enCORE/ ... HOP ((S1 remet le doudou	
	18	dans le seau)) .. il est où .((S1 regarde MIR)) regarde	
	19	+TOC TOC+/	
	20	MIR ((soulève le seau et le brandit en l'air))	
	21	S1 *+OH :+/ il est là* ((rit et produit un geste d'ouverture	
	22	de ses bras. Ramasse le doudou qui est par terre)) ...	
	23	enCORE/ . tiens mets le TOI alors\ ((tend le doudou	
	24	à MIR))	
	25	MIR ((met le seau par terre, le côté ouvert en haut))	
	26	S1 on le CACHE/ ((retourne le seau pour cacher le	
	27	doudou)) °°toc toc ./ toc toc toc°° ((chuchote en	
	28	montrant le geste à faire pour faire résonner le seau))	
	29	MIR (toque une fois sur le seau et le soulève))	
	30	S1 *il est là ::* ((elle rit))	9.21

Cette séquence débute par l'enfant qui, en premier, avance son doudou vers la stagiaire (ligne 1). Son mouvement est interprété par la stagiaire comme une initiation d'un nouveau jeu. Celle-ci rend alors manifeste l'interprétation attribuée à MIR : « Tu mets le doudou dedans ? » (ligne 2). La stagiaire avance en même temps le seau et propose ainsi que l'enfant pose le doudou dans le seau. Cette proposition provoque des hésitations auprès de MIR, il avance le doudou (ligne 3), le retire (ligne 5), pour l'avancer encore (lignes 8-9). La stagiaire montre qu'elle a observé cette hésitation (ligne 4) et précise alors sa proposition (« Regarde tu mets le doudou dans le seau t'as vu on le cache », lignes 6-7). La ratification de la proposition initiale de la stagiaire se fait à travers cette phase de négociation (lignes 2 à 9).

Ensuite, la stagiaire retourne le seau pour cacher le doudou (« Hop il est où le doudou ? », lignes 10-11) et fait « toc, toc » sur le seau (ligne 14). L'enfant s'approche et soulève le seau pour découvrir le doudou (ligne 15). La fin de cette première mise en place d'un jeu de cache-cache est marquée par le rire de la stagiaire (« Ah il est là ! », ligne 16). La stagiaire ajoute alors une description symbolique : « Il se cachait le coquin » (lignes 16-17) A travers cet énoncé, la stagiaire ouvre ce qui se passe sur un monde imaginaire où le doudou n'est plus un objet mais un être animé qui fait une farce en se cachant. Elle enchaîne immédiatement avec une reprise du même scénario de jeu. Cette fois, c'est la stagiaire qui cache le doudou pour ensuite retourner le seau et faire « toc, toc » (ligne 19). MIR soulève alors le seau rapidement (ligne 20). La fin de cette deuxième reprise du jeu est de nouveau marquée par le rire de la stagiaire (ligne 21). Dans cette deuxième reprise, l'enchaînement des différentes conduites est plus rapide et sans hésitations.

La troisième reprise de ce scénario de jeu est alors modifiée par la stagiaire. Lorsqu'à la « découverte » du doudou après la deuxième séquence de jeu, MIR reste en attente, la stagiaire verbalise alors ce qu'elle a perçu comme intention de l'enfant : « encore » (ligne 23). Elle propose ensuite à MIR de mettre lui-même le doudou dans le seau (« Encore tiens mets-le-toi alors ! » ligne 23), ce que l'enfant fait (ligne 25). Le seau reste cependant tourné vers le haut. La stagiaire le retourne (« On le cache » ; ligne 26) et dit à deux reprises, et en chuchotant, « toc, toc », ce qui encourage l'enfant de toquer sur le seau et de le soulever (ligne 29). Cette troisième variante du scénario de jeu se termine également par le rire de la stagiaire (« Il est là », ligne 30). Dans cette séquence, la stagiaire recourt à des symbolisations lorsqu'elle qualifie le doudou de « coquin » ou quand elle toque sur le seau comme si le doudou pouvait entendre et réagir. Ces symbolisations sont simples et n'ouvrent pas sur un scénario de jeu imaginaire. Elles introduisent cependant le fait que le langage peut désigner des éléments qui ne sont pas présents dans le contexte et aller au-delà du monde réel. La stagiaire recourt à des répétitions de verbalisations courtes (« hop » ou « toc, toc ») et des rires fréquents. Même si MIR n'est plus un nourrisson, mais âgé d'à peu près d'une année, le scénario de jeu reprend les caractéristiques des premières interactions avec un jeune enfant. « Le répertoire est habituellement limité à plusieurs expressions sélectionnées qui sont réalisées très fréquemment d'une manière très stéréotypée » (Stern, 1977, p. 25). L'amplification de la modulation de sa voix ainsi que le déroulement rythmé des verbalisations et des conduites construisent un espace de jeux où les interventions de la stagiaire ne sont pas des consignes, mais des propositions d'un partenaire de jeu. Ce scénario de jeu contient des inversions des rôles d'action :

Inversions des rôles d'action dans le déroulement du jeu

1 ^{ère} reprise du jeu		2 ^{ème} reprise du jeu		3 ^{ème} reprise du jeu	
Enfant	Stagiaire	Enfant	Stagiaire	Enfant	Stagiaire
Mettre le doudou dans le seau			Mettre le doudou dans le seau	Mettre le doudou dans le seau	
	Tourner le seau		Tourner le seau		Tourner le seau
	Toquer		Toquer	Toquer	
Soulever le seau		Soulever le seau		Soulever le seau	

Schéma 14

Lors de l'initiation du jeu, c'est l'enfant qui met le doudou dans le seau et qui soulève le seau à la fin du jeu. A la deuxième reprise, la stagiaire effectue toutes les étapes du scénario de jeu et l'enfant soulève seulement le seau. Finalement, lors de la troisième reprise, l'enfant initie les conduites pour l'ensemble du scénario du jeu. Pendant cette troisième reprise d'ailleurs, l'enfant cherche à cacher le doudou dans le seau mais le pose par terre, l'ouverture vers le haut. Sans relever que l'enfant n'a pas réussi à retourner le seau, la stagiaire le retourne en accentuant : « On le cache ! » (ligne 26). Par cette accentuation de la prosodie et l'amplification du geste, la stagiaire accentue le côté ludique et transforme la maladresse de l'enfant en un épisode ajoutant du « suspense » au jeu en cours. Ensuite, pour laisser à l'enfant le temps de toquer par lui-même, mais également pour lui faire comprendre ce qui est la prochaine étape du jeu, la stagiaire chuchote et fait un geste de monstration. Avec l'étayage de la stagiaire, l'enfant a pu faire « tout seul ». L'interaction entre la stagiaire et MIR aboutit à un jeu symbolique qui consiste de faire « comme si » :

« L'enfant utilise des schèmes habituels, et même pour la plupart, déjà ritualisés au cours des jeux de types précédents, mais : 1° au lieu de les actionner en présence des objets auxquels ils sont appliqués ordinairement, il leur assimile des objectifs nouveaux, ne leur convenant pas du point de vue d'une adaptation effective ; 2° en outre, ces objets nouveaux (...) sont utilisés à la seule fin de permettre au sujet de mimer ou d'évoquer les schèmes en question. C'est la réunion de ces deux conditions – application du schème à des objets inadéquats et évocation pour le plaisir – qui nous paraît caractériser le début de la fiction » (Piaget, 1945, p. 102).

Dans cette séquence, la stagiaire ajuste son rythme et la complexité du jeu, étant donné qu'elle, en tant que « participant plus fort ou plus compétent doit se contrôler suffisamment pour rester à la hauteur du plus faible ou du moins compétent » (Goffman, 1991, p. 50). En plus, par ses énoncés, ses conduites et l'amplification de la prosodie et des gestes, elle soutient l'enfant pour lui permettre d'être à la hauteur. Cet étayage se fait cependant dans et par le scénario de jeu et n'est pas rendu manifeste, ce qui le rend peu visible. A travers les répétitions du scénario et en encourageant les initiatives de l'enfant, la stagiaire contribue à ce que « les changements de rôle au cours du jeu sont fréquents ; ce sont autant de retournements de l'ordre hiérarchique qui prévaut habituellement entre les joueurs » (Goffman, 1991, p. 51). A travers ses rires et son plaisir de s'engager dans ce jeu, la stagiaire rend ostensible qu'elle se positionne comme partenaire d'un jeu ce qui suspend momentanément les rôles habituelles entre professionnelle et enfant.

3.4. *Le jeu symbolique et l'adressage à un groupe d'enfants*

Afin de faciliter l'analyse, les séquences présentées ci-dessus portent sur des interactions incluant un nombre limité de participants. D'une part, ces délimitations ont été effectuées en sélectionnant de telles séquences dans le flux des interactions dans leur ensemble. D'autre part, certaines transcriptions retracent les interactions se déroulant dans un des foyers interactionnels dans le cadre d'un contexte collectif englobant d'autres foyers. La séquence suivante aborde une situation dans son ensemble et la transcription porte sur les conduites de tous les participants à l'interaction. Pour s'intéresser à la question de comment la parole et les adressages se distribuent, un épisode d'une activité de transvasement est analysé à trois moments distincts, en tenant compte des conduites des huit participants à l'interaction, c'est-à-dire la référente, la stagiaire et les six enfants. En premier, la mise en place de l'activité par l'ostension des propres conduites de la référente est analysée. Ensuite, lorsque les enfants s'engagent dans des conduites d'imitation, l'analyse porte sur l'ostension des processus d'observation et de catégorisation de la référente. Finalement, les séquences abordées introduisent la clôture de l'activité. A travers cette analyse, il s'agit de s'intéresser à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation insérée dans des modalités interactionnelles variées, en les abordant dans leur enchaînement séquentiel et dans la simultanéité des différentes conduites se déroulant en même temps.

La transcription marque en caractères **gras** les interactions centrées sur la référente professionnelle et en *italique* celles centrées sur la stagiaire. Les critères de cette répartition en deux foyers interactionnels consistent dans l'orientation visuelle des enfants, d'une part, et dans leurs conduites d'imitation alignées sur la professionnelle respective, d'autre part. Lorsqu'il n'est pas possible de considérer que la conduite d'un enfant est en lien avec un des foyers interactionnels, ce passage n'est pas marqué. Autant que possible, la transcription aligne les conduites de chaque participant, en partant des conduites effectuées par la référente professionnelle. Les interventions de la référente ont été prises comme « fil conducteur », étant donné qu'elle recourt le plus souvent à des verbalisations et que la chaîne verbale facilite la transcription de l'ordre séquentiel. En plus, la référente a été désignée comme l'animatrice de cette activité et c'est elle qui construit en grande partie l'organisation structurelle de l'activité en cours.

Cette séquence s'inscrit dans une activité de transvasement de graines, menée dans un groupe avec 6 enfants âgés de 12 à 18 mois. Il s'agit de la première expérience professionnelle avec des enfants de cet âge pour la stagiaire. Lors de l'entretien préalable, il a été convenu que la référente professionnelle animera l'activité afin de permettre à la stagiaire d'observer. L'activité de transvasement se déroule dans une salle spécialement aménagée à cet effet. La salle est vide, à part d'un grand bac en plastique posé au sol et rempli de graines. Les deux professionnelles et le groupe d'enfants se sont déplacés de leur « salle de vie » pour se trouver dans cette « salle de jeu ». La pièce ne dispose pas de fenêtres. Vu la chaleur régnant ce jour, la porte d'entrée est restée ouverte. A leur arrivée, la référente s'est installée d'un côté du bac tandis que la stagiaire s'est assise en face. Les enfants se sont répartis tout autour du bac, avec trois enfants de chaque côté.

Transcription 36

Activité M-A2 : Transvasement

Séquence : « Il pleut » (44.20-44.33)



(Tabl. 1) 44.20

44.23

1a	R1	((prend des graines et lève le bras)) <u>regarde</u> MAT / MAT . / <u>regarde</u> il pleut / ((ouvre sa main et fait tomber
1b	S1	((tend des graines à LEO)) tiens <u>regarde</u> \
1c	AXE	((se lève, lève son bras, la main ouverte. Elle secoue son
1d	COL	((regarde R1)) ((prend des graines))
1e	LEO	((prend des graines dans la main de S1))
1f	LAR	
1g	MAR	((regarde R1))
1h	MAT	((regarde R1))



(Tabl. 2)

44.24

2a	R1	les graines dans le bac)) ouh...../ il pleut AXE / ((R1 fait tomber des graines))/ il pleut / il mouille ((chantonne))
2b	S1	((regarde R1))
2c	AXE	bras et fait tomber des graines)) ((frotte ses mains l'une contre l'autre et fait tomber des graines.
2d	COL	((regarde R1))
2e	LEO	((Secoue ses mains. Regarde R1. Lève sa main en regardant R1))
2f	LAR	
2g	MAR	((prend des graines))
2h	MAT	

Au début de cette séquence, la référente met en place un scénario de jeu consistant à « faire pleuvoir ». Pour ce faire, la référente prend des graines et lève sa main de façon ostensible. En même temps, elle s'adresse à l'enfant la plus éloignée d'elle. MAT est assise en face d'elle, à la droite de la stagiaire. La référente l'interpelle : « Regarde MAT MAT ! » (ligne 1a). La référente attend que MAT la regarde et enchaîne ensuite : « Regarde il pleut » (ligne 1a). Simultanément, elle ouvre partiellement sa main et fait tomber les graines. L'ouverture de cette séquence d'activité est signifiée par « regarde ». L'attention conjointe de MAT, mais également de tous les participants à l'interaction est un préalable à la mise en place d'une activité collective. Par l'amplification de son geste, par la prosodie accentuée de sa voix et par son attitude d'engagement pour l'activité en cours, la référente attire l'attention de plusieurs enfants. MAT regarde la référente et notamment sa main entreouverte, suite à son interpellation (ligne 1h). MAR la regarde un court instant (ligne 1g), COL la regarde et prend ensuite des graines dans le bac (ligne 1d). AXE, quant à elle, se lève lorsque la référente énonce « il pleut », elle lève son bras, ouvre sa main et la secoue (ligne 1c). AXE, qui est positionné à côté de la référente, semble l'imiter. Par sa conduite, la référente a initié un foyer interactionnel sur lequel MAT, AXE, MAR et COL se sont alignés à un moment donné. LEO et la stagiaire restent engagés dans une interaction à deux, tandis qu'il n'est pas clairement apparent si la conduite de LAR est orientée sur l'un ou l'autre de ces foyers (ligne 1f). A travers le langage verbal, la référente introduit une modalisation de l'activité de transvasement. Il ne s'agit pas seulement de faire tomber

des graines, mais de faire pleuvoir. Ce thème est introduit par le fait que la référente commente sa propre conduite, de façon symbolique et en faisant référence à un agent impersonnel. Ce n'est pas « *je* fais tomber des graines », mais « *il* pleut ». L'aspect ludique est rendu manifeste par la modulation de la voix et la théâtralisation du geste. Ce cadrage modalisé du transvasement constitue une relance de l'activité en cours et réoriente ce qui est en train de se passer. Cette modalisation a pour effet que le commentaire de l'activité propre ne revêt pas un statut de consigne directive, mais constitue une proposition de jeu.

Après l'introduction de ce nouveau thème, la référente accompagne le mouvement des graines qui tombent par ou « ouh » prolongé (ligne 2a). Ce bruitage et la continuation de son geste amplifiée attirent également l'attention de la stagiaire et de LEO. La référente rend ensuite publiquement manifeste qu'elle a observé la conduite d'AXE et qu'elle la catégorise en tant qu'imitation. Son énoncé contient un aspect symbolique et transforme le mouvement d'AXE en activité ludique : « Il pleut AXE ! » (ligne 2a). Lors de cette verbalisation, la prosodie de la référente contient un rire. S'agit-il d'un rire partagé dans une activité ludique commune ? La référente sourit-elle du mouvement énergétique d'AXE en train de secouer sa main ? Une légère distanciation marque-t-elle la difficulté d'une interprétation fiable pour savoir si AXE imite la conduite de la référente ou est en train d'enlever les graines de sa main ? Ou, ce rire contient-il l'ambiguïté de toutes ces implications à la fois ?

La référente continue en reprenant des graines et en refaisant le même geste pour les faire tomber (ligne 2a). Cette reprise du scénario d'activité est reproduite à l'identique sur le plan non verbal, mais elle est accompagnée d'une variation sur le plan du langage verbal. Cette fois-ci, la référente entonne une chanson : « Il pleut il mouille » (ligne 2a). La photo 44.24 montre bien la centration des orientations visuelles des participants sur la main de la référente. L'aspect ludique de l'animation souligne que les propositions d'activité ne constituent pas des consignes à caractère directif. L'engagement des enfants dans l'activité est favorisé par la construction d'une attention conjointe portant sur l'activité proposée et par une sorte de « monstration » à deux reprises. Après la mise en place du thème, la première reprise est encore amplifiée par l'introduction d'une chanson sur le thème de la pluie. La référente reprend ensuite le thème à deux reprises, en y introduisant des variantes. La deuxième reprise est centrée sur l'observation de la conduite propre et de ses effets. Cette attitude d'observation est ostensible, à travers l'orientation visuelle de la référente, sa posture et son commentaire verbal. La troisième reprise, retranscrite ci-dessous, est accompagnée par le soutien et l'encouragement des conduites d'imitation des enfants.



(Tabl. 3)

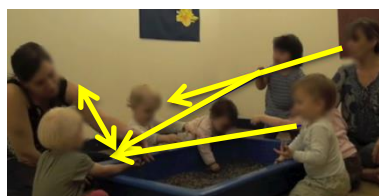
44.48

44.51

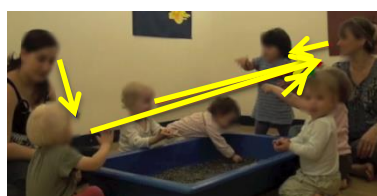
3a	R1	tu fais pleuvoir toi COL /		wow ...	-----
3b	S1	((Verse dans la main à MAT))	encore /	((S1 prend des graines et lève la main))	tu mets tes mains
3c	AXE			((AXE regarde COL . Reprend des graines))	
3d	COL	((prend des graines))		((fait tomber des graines))	
3e	LEO			((fait tomber des graines))	
3f	LAR			((prend des graines dans le bac en regardant S1))	
3g	MAR			((regarde R1))	((regarde S1
3h	MAT	encore /			((tend sa main))

De façon ostensible, par la posture de son corps et l'orientation de son regard, la référente attire l'attention sur les conduites d'imitation des enfants. Elle met en mots ce qu'elle observe et catégorise comme conduites d'imitation, accompagne ces conduites par des bruitages accentués et rend ainsi publiquement manifeste leur légitimation (« tu fais pleuvoir COL ? Wow » ligne 3a). L'ostension des processus d'observation et de catégorisation se fait par des effets de symbolisation.

Par le déroulement séquentiel, la structuration de l'activité pour définir ce qui s'y passe et par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la référente construit une activité collective avec le thème de la « pluie ». La participation de chacun est encouragée et facilitée. Le déroulement séquentiel introduit par la référente est ensuite repris par la stagiaire qui, après avoir construit le thème de « verser des graines dans la main », encourage MAT à le reprendre et à l'imiter. Les conduites d'imitation des enfants, accompagnées par les commentaires de la référente, se poursuivent encore un moment. Un peu plus tard, la référente fait des vocalises (ligne 4a), tout en riant, et montre qu'elle observe les conduites de LEO qui fait « pleuvoir » avec les deux mains. LEO regarde la référente. Celle-ci enchaîne : « C'est- » (ligne 4a). Cet énoncé, adressé à LEO, est interrompu par la référente qui regarde AXE :



(Tabl. 4) 45.04



45.07



45.08

4a	R1	oïe oïe oïe oulàlà ((R1 rit))	c'est . ((regarde AXE et lève sa main))	non . t'es	
4b	S1	tu fais toi . MAT /			((regarde
4c	AXE	((secoue sa main et fait tomber des graines))		((Lève le bras et touche la tête à LUC deux fois))	
4d	COL				
4e	LEO	((lance des graines avec les deux mains)) ((regarde R1))			
4f	LAR				
4g	MAR	((fait tomber des graines))			
4h	MAT	((secoue sa main et prend des graines)) -----			



(Tabl. 5) 45.09

5a	R1	pas obligée de taper sur la tête de LUC ((retient le bras d'AXE))
5b	S1	R1. Regarde (MAT))
5c	AXE	((regarde ses mains))
5d	COL	
5e	LEO	
5f	LUC	((regarde AXE))
5g	MAR	((fait tomber des graines))
5h	MAT	

Les processus d'observation et de catégorisation mis en place par la référente ne sont pas uniquement centrés sur l'activité et sa mise en œuvre. Comme l'intervention auprès d'AXE, pour l'empêcher de taper LAR, le fait ressortir (ligne 5a), l'activité en cours s'inscrit dans un contexte collectif élargi, dans lequel il s'agit notamment d'assurer la sécurité des enfants et d'éviter des mouvements potentiellement « agressifs ». AXE est en train de lever son bras et s'apprête à toucher la tête de LAR. La référente lève son bras. AXE touche la tête de LAR à deux reprises, en la tapotant

(ligne 4c). La référente retient le bras d'AXE. Simultanément, elle rend manifeste qu'elle a observé la conduite d'AXE, tout en la catégorisant : « Non t'es pas obligée de taper sur la tête de LAR » (lignes 4a et 5a). LAR lève la tête et regarde AXE. L'intervention de la référente auprès d'AXE est également observée par la stagiaire.

Lors de cette intervention auprès d'AXE, la prosodie de la voix de la référente change. Elle passe du rire à une voix « sérieuse », tout en ajustant la mimique de son visage. Il ne s'agit ici plus d'un jeu et de ce qui y est attendu ou non, mais d'une règle existante dans un cadre plus large. La conduite d'AXE est considérée comme non légitime et la référente recourt à une modalisation différente de son intervention, ancrée dans la réalité de la vie institutionnelle. La continuité d'une prise en charge des enfants et l'importance des normes collectives concernant l'interdiction d'agresser autrui dépassent l'activité située et constituent des éléments pouvant amener à l'interrompre momentanément.

Après avoir étudié les formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation à travers l'analyse de plusieurs séquences d'interaction, il s'agit de résumer les différents éléments abordés.

4. Les formes et les effets interactionnels de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation

4.1. *Les formes ostensives et le cadrage de l'expérience*

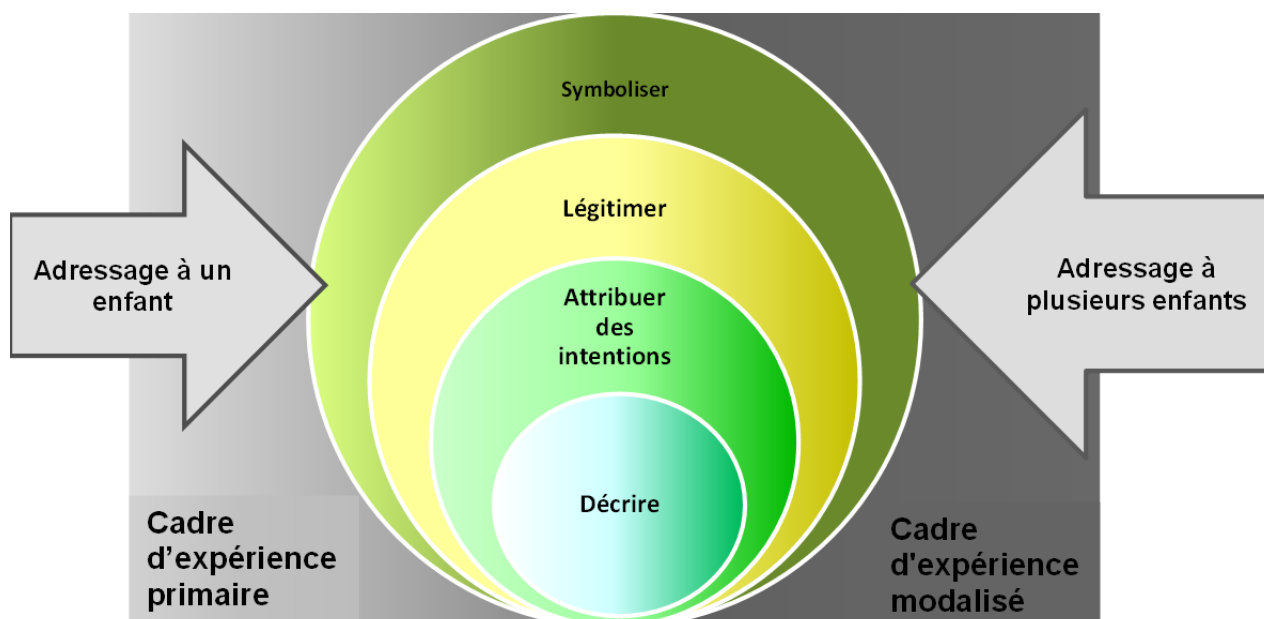
L'analyse des processus d'observation et de catégorisation insérés dans les interactions situées entre les professionnelles et les enfants permet de faire ressortir l'importance de l'ostension de ces processus. Cette ostension prend des formes différentes. Les professionnelles décrivent ce qu'elles observent, attribuent une intention à un enfant et légitiment ou non une conduite.

Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués, les professionnelles rendent manifeste pour les enfants ce qu'elles considèrent comme pertinent dans une situation donnée et la signification qu'elles y attribuent. Ceci permet de construire une compréhension partagée du réel, dans un cadrage primaire. De plus, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut être effectuée de façon symbolique. Ceci permet d'ouvrir les interactions sur un monde symbolique où le langage ne désigne pas seulement les éléments présents dans le contexte. Ceci donne aux conduites des enfants de nouvelles significations, issues d'un monde imaginaire.

Tant en ce qui concerne l'ostension des processus d'observation et de catégorisation de façon « factuelle » ou « symbolique », les professionnelles peuvent recourir à l'humour ou s'engager dans une attitude ludique. A travers la transformation du cadre par l'humour ou par une attitude ludique, les professionnelles construisent une certaine distanciation aux conséquences du monde réel. L'humour peut amener une modalisation très brève du cadre d'expérience sans le modifier durablement. Quant à l'attitude ludique, elle peut transformer un cadre primaire dans un cadre modalisé.

Tous ces différents éléments se trouvent fortement imbriqués lors de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation. Les cadrages de l'expérience se construisent collectivement, se négocient, s'ajustent et se transforment sans cesse. Le sérieux, le rire, l'humour et le jeu se font, se défont et se reforment. Les séquences d'interactions sont complexes et peuvent passer d'un cadrage de l'expérience à un autre. Par ses dégradés, le schéma ci-après cherche à exprimer cet aspect progressif des cadrages de l'expérience.

L'ostension des processus d'observation et catégorisation et ses modalités



Dans la démarche d'analyse entreprise jusqu'ici, les différentes formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation ont été classifiées, différenciées et distinguées. Le schéma ci-dessus cherche à rendre visible la complexité d'une telle entreprise et la multitude des aspects présents dans les séquences d'interactions étudiées. Dans les pratiques professionnelles réelles, les séquences d'interaction s'insèrent dans un flux interactionnel continu et les différentes formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation se suivent et se mélangent.

4.2. Les effets de l'ostension dans le déroulement des interactions

L'analyse a porté jusqu'à ici sur les différentes formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation insérés dans les interactions entre professionnelles et enfants. Déceler, définir et étudier les formes de l'ostension permet également de faire ressortir les effets de cette ostension dans le déroulement interactionnel. Il s'agit ici de reprendre les aspects abordés jusqu'ici pour les regrouper et les développer. Le regroupement de ces effets interactionnels ne se veut pas exhaustif mais résume les différents usages qui ressortent de l'analyse des séquences d'interactions étudiées. Le terme d'effet ne s'inscrit pas dans une relation causale, mais désigne des aspects du déroulement temporel et séquentiel des interactions.

En rendant manifeste les processus d'observation et de catégorisation, les professionnelles peuvent donner une place à l'enfant dans l'interaction, le soutenir ou l'amener à faire ce qui est attendu, lui apprendre à interagir. C'est une ressource précieuse pour le travail éducatif, qui implique cependant des risques importants. Les multiples effets interactionnels de l'ostension sont en partie contradictoires. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut soutenir un enfant à explorer, à se sentir reconnu ou, tout autrement, l'orienter et réguler ses conduites sans tenir compte de ses propres intentions. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut être utilisée pour empêcher un enfant de trouver sa place dans l'interaction, de fausser l'interprétation de ses intentions et servir à manipuler, contrôler et stigmatiser les enfants.

Comme dans tout travail éducatif, l'essentiel ne réside pas tant dans ce qui est fait mais dans **comment** c'est fait. Le texte ci-après retrace les effets **potentiellement** remplis par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation. Ce qui est adéquat dans une situation donnée, pour un enfant singulier, dépend de multiples éléments. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut contribuer à un travail d'enquête, par l'élaboration d'hypothèses et leur vérification.

Cependant, il n'y a pas de réponse généralisée à la question de ce qu'il faut faire. Un outil de travail ne permet d'atteindre ce qui est considéré comme du « beau travail » qu'à travers son utilisation experte dans un contexte situé.

4.3. Les effets interactionnels de l'ostension pour le travail éducatif auprès des enfants

4.3.1. Donner une place à l'enfant dans l'interaction

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation est un des moyens pour montrer aux enfants que la professionnelle les voit, les connaît, s'aperçoit des petits changements intervenant dans la vie quotidienne et s'intéresse à ce qu'ils sont en train de vivre, en rendant manifeste qu'elle a du plaisir à les observer et qu'elle légitime leurs conduites. Ou pour le résumer autrement, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet de rendre sensible aux enfants qu'ils existent pour la professionnelle qui s'occupe d'eux. En inscrivant l'activité située dans le flux des interactions et dans le fonctionnement institutionnel, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à assurer la continuité d'une prise en charge des enfants et de favoriser pour les enfants de construire un sentiment de permanence.

A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la professionnelle peut répondre aux regards et aux demandes d'attention et de reconnaissance de la part des enfants ou, au contraire, signifier qu'il faut patienter parce que la professionnelle n'est pas à même de répondre immédiatement à leurs demandes. Tout en rendant manifeste que les conduites des enfants ont été observées, la professionnelle peut également les minimiser et leur donner une importance moindre pour faciliter aux enfants une certaine distanciation émotionnelle et de faire face aux frustrations vécues. Dans une situation collective, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation rend visible ce qu'un enfant est en train de vivre pour les autres enfants présents. Ceci aménage l'ouverture d'une interaction à deux vers d'autres enfants et positionne la professionnelle comme intermédiaire.

Par l'humour et une attitude ludique, notamment, il est possible de suspendre temporairement les rôles asymétriques entre professionnelle et enfant. De cette manière, la professionnelle fait ressortir que des initiatives propres, la découverte et l'exploration de conduites inhabituelles sont légitimes. De tels réaménagements du positionnement de la professionnelle rendent possible de répondre à un enfant en tant que participant à un jeu, de façon brève ou plus continue.

A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la professionnelle peut construire des pratiques d'étayage qui soutiennent les enfants pour prendre une place dans le déroulement des interactions, tant en ce qui concerne les interactions entre professionnelles et enfants, que pour celles entre les enfants eux-mêmes.

Par le fait d'attribuer une intention aux enfants, la professionnelle donne une signification à leurs conduites, catégorisées comme intentionnelles. Dans le déroulement interactionnel, il n'est pas possible de déterminer avec certitude si la conduite d'un enfant est intentionnelle. Cependant, l'analyse des données empiriques montre que les éducatrices se basent sur une présomption d'intentionnalité des conduites des enfants. Par l'ostension de l'intention attribuée sous une forme interrogative, les éducatrices aménagent une opportunité pour les enfants de confirmer ou d'infirmer ce qui leur est proposé. Ceci délimite une signification et la rend publiquement négociable. Même dans les situations où les enfants ne peuvent pas suivre leurs intentions, le fait de rendre manifeste que la professionnelle les a perçues leur donne une place dans le déroulement séquentiel de l'interaction.

4.3.2. Soutenir les enfants à pouvoir répondre aux attentes et à réguler leurs conduites

Afin de pouvoir amener les enfants à faire ce qui est attendu, il est nécessaire de leur faire comprendre ce qui se passe ainsi que le déroulement de l'activité prévue. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à rendre visible le déroulement séquentiel et la structuration de l'activité pour tous les enfants présents. En commentant les conduites des enfants, la professionnelle les catégorise comme légitimes et intéressantes et incite les autres enfants à les

imiter. De cette manière, l'ostension donne une certaine forme de monstration aux conduites commentées, ce qui contribue à enrôler les enfants dans l'activité en cours. Tout au long de l'activité, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à attirer l'attention sur les conduites d'imitation des enfants et les soutenir. En même temps que la valorisation d'une conduite permet de faire comprendre aux enfants ce qui est attendu, une telle ostension implique potentiellement une mise en question d'autres conduites, de façon implicite. Les processus de légitimation définissent tant ce qui est attendu dans un contexte donné que ce qui est considéré comme non légitime. Tout en définissant les conduites considérées comme légitimes, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut également soutenir les initiatives des enfants à explorer des conduites inhabituelles. Au moyen de l'humour et d'une attitude ludique, il est possible de construire des espaces d'exploration et de découverte à travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation.

En plus de favoriser la compréhension de l'activité en cours, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à ce que les enfants parviennent à orienter et réguler leurs conduites pour participer aux activités et répondre à ce qui est attendu, en respectant les règles institutionnelles et sociales et à ce qu'ils recourent le moins possible à des conduites agressives ou potentiellement conflictuelles. L'attribution d'une intention de façon ostensive permet parfois aux enfants d'accepter plus facilement des refus ou des contraintes. Par l'ostension des règles existantes et à travers leur explication et leur justification, la professionnelle leur donne une légitimité qui facilite leur acceptation pour les enfants. En donnant une nouvelle signification, parfois inattendue, à une conduite, la professionnelle « dévie » le comportement d'un enfant et l'amène à s'engager dans des conduites plus acceptables. Une nouvelle interprétation peut contribuer à désamorcer les conduites agressives ou conflictuelles. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation concernant les règles contribue à ce que les enfants apprennent à distinguer les règles liées à un contexte donné et les règles collectives et sociales, existantes au niveau de l'institution ou dans la société dans son ensemble.

A travers l'humour et une attitude ludique, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à rendre plus facile le respect des règles pour les enfants. Un refus ou une contrainte peut être transformé par l'humour dans une conduite « drôle » et ainsi être minimisé. Tout en garantissant les règles prévalant, la professionnelle peut ainsi désamorcer ce qui pourrait devenir un conflit. Mais surtout, l'humour rend possible de maintenir une règle pour les enfants qui sont en train de l'intégrer, tout en faisant une exception. Le fait de réagir avec humour, même si cela est fugitif, soutient un enfant pour faire face à ses maladresses ou ses incompréhensions. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation à travers l'humour peut permettre à l'enfant de se distancer des réalités du monde.

4.3.3. Apprendre à un enfant à interagir

De façon significative, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à construire une attention conjointe des différents participants à l'interaction sur ce que la professionnelle considère comme pertinent dans le contexte donné. Les nombreuses récurrences des termes « *regarde* », « *tu vois* », « *t'as vu* » soulignent clairement cette fonction de l'ostension. L'attention conjointe constitue une base indispensable pour pouvoir interagir. Le fait de veiller à focaliser l'attention de chacun sur les mêmes éléments de la situation, mais surtout de rendre manifeste ce processus contribue à construire les compétences interactionnelles des enfants. L'attention conjointe ne se construit pas seulement par rapport aux éléments de l'espace, les objets présents ou le déroulement des activités. Lorsqu'une professionnelle attire l'attention des enfants sur les conséquences de leur conduite, la professionnelle soutient les enfants pour construire une certaine maîtrise de leurs conduites, intentionnelles ou non, afin d'éviter de léser les autres participants à l'interaction.

En plus, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à élaborer la capacité d'observation des enfants concernant les conduites des autres participants à l'interaction et de s'ajuster à l'interlocuteur. En rendant manifestes les attributions des intentions qu'elle effectue à partir des conduites d'un enfant pour les autres enfants présents, la professionnelle contribue à « traduire » l'intention de l'un à l'autre. A travers les mots d'un langage plus élaboré, la professionnelle cherche à faciliter la compréhension entre deux ou plusieurs enfants. Dans ce sens, « traduire, c'est également

exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole » (Callon, 1986, p. 204, cité in : Giuliani, 2005, p. 326). Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués, la professionnelle peut désamorcer des interprétations de la part des enfants qui considèrent une conduite comme conflictuelle ou agressive. De cette manière, l'interaction en cours se transforme et une nouvelle interprétation devient possible. Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la professionnelle contribue à ce que les enfants puissent différencier leurs propres intentions de celles des autres enfants et les accompagner pour faire face aux frustrations et trouver une certaine distanciation émotionnelle. De cette manière, elle contribue à leur faciliter la prise en compte des règles interactionnelles et sociales. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la professionnelle peut également enrichir les significations des conduites des enfants. Par des énoncés symboliques notamment, elle peut ouvrir ce qui se passe sur un monde qui n'est pas présent, sur un monde imaginaire.

De façon générale, l'ostension de processus d'observation et de catégorisation contribue aux pratiques d'étayage mises en place par la professionnelle. Dans toute situation d'interaction, les processus d'observation et de catégorisation effectués permettent à un interactant de s'ajuster au contexte et aux autres participants à l'interaction ainsi qu'au déroulement de l'interaction en cours. De même, en ce qui concerne les situations d'interaction entre une professionnelle et les enfants dans les institutions de la petite enfance, la professionnelle se base sur les processus d'observation et de catégorisation pour s'ajuster aux enfants et à leurs conduites. Simultanément et de façon complémentaire, la professionnelle soutient les enfants pour qu'ils s'ajustent à leur tour dans le déroulement de l'interaction. Dans le courant d'une interaction, une professionnelle n'observe et ne catégorise pas uniquement pour elle-même, mais également pour les enfants. Pour la professionnelle, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est un des moyens pour faire « fonctionner » une interaction.

Suite aux verbalisations qui attribuent une signification à une conduite d'un enfant, la professionnelle lui réserve fréquemment un espace-temps pour « prendre son tour » dans le déroulement de l'interaction. Ceci aménage une opportunité pour l'enfant de confirmer ou d'infirmer ce que la professionnelle propose comme interprétations, de façon verbale, par un hochement de tête, une mimique ou un mouvement du corps. Les différentes analyses des situations d'interaction font ressortir que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut contribuer à se mettre « à hauteur de l'enfant » et de mettre ses compétences interactionnelles à disposition de l'enfant.

Dans les séquences d'interaction impliquant des adressages à deux ou plusieurs enfants, les différentes postures interactionnelles peuvent être schématisées comme suit :

Les processus d'ostension dans l'accompagnement interactionnel des enfants

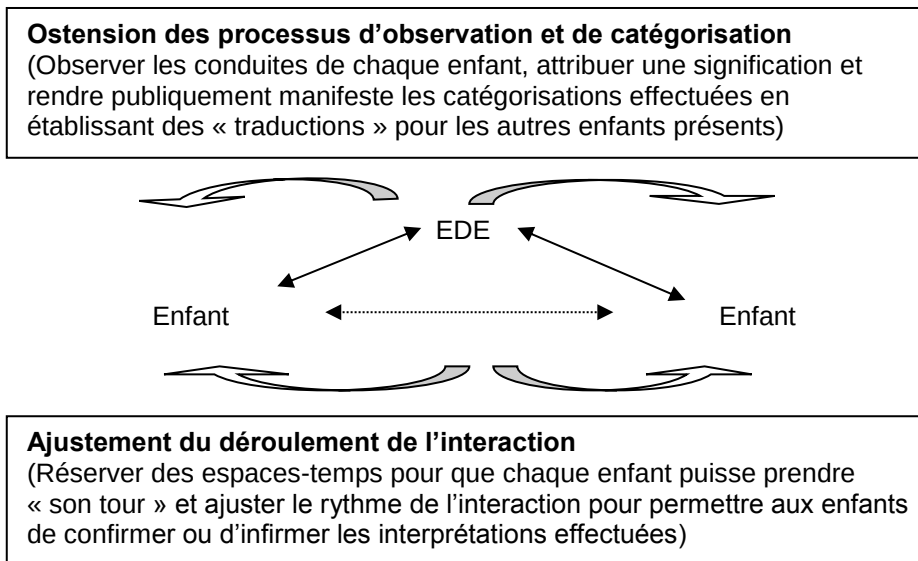


Schéma 16

Ce schéma distingue les différents éléments qui s'imbriquent fortement dans le déroulement des interactions. Le fait d'observer un enfant nécessite du temps et amène une brève suspension de la

poursuite de l'interaction ce qui aménage les opportunités pour les enfants de prendre « leur tour ». L'ostension des processus d'observation et de catégorisation et l'ajustement du déroulement de l'interaction forment des pratiques d'étayage pour faciliter l'interaction entre deux ou plusieurs enfants. Lors des interactions entre les enfants, le fait de se comprendre n'est pas aisé. Le langage verbal n'est pas encore acquis ou que partiellement et il est difficile de savoir ce que l'autre veut. En rendant manifestes les attributions des intentions qu'elle effectue à partir des conduites d'un enfant pour les autres enfants présents, la professionnelle « traduit » l'intention de l'un à l'autre. De cette manière, elle peut contribuer à réduire les mouvements agressifs ou de repli et facilite l'engagement dans une interaction pour les enfants. Ceci leur donne l'opportunité d'affiner leurs compétences interactionnelles. Comme toute traduction, les interprétations proposées par les éducatrices peuvent donner un sens aux conduites des enfants, mais aussi le trahir ou l'usurper. Un travail d'enquête, de réajustement continu est nécessaire pour éviter incompréhensions et risques d'emprise sur autrui.

En résumé, il apparaît que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à la mise en place d'un travail éducatif. Cependant, les effets de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation ne concernent pas seulement orientés le travail auprès des enfants. L'ostension a également comme effet de permettre à la professionnelle de s'engager dans une interaction avec les enfants et d'accomplir ses pratiques au quotidien.

4.4. Les effets interactionnels de l'ostension pour la professionnelle et ses pratiques

4.4.1. Vérifier les hypothèses d'interprétation auprès des enfants

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation est un des moyens pour verbaliser les hypothèses d'interprétation qu'une éducatrice effectue afin de pouvoir les vérifier auprès des enfants et construire une compréhension de la situation et de la conduite de l'enfant. De cette manière, la professionnelle structure ce qui se passe pour elle. Elle délimite une signification et la rend publiquement négociable. En cas de doute ou de malentendu, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet à la professionnelle de réajuster sa compréhension. Si la signification d'une conduite d'un enfant n'est pas définissable pour l'éducatrice, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation rend possible de rester dans une verbalisation factuelle pour continuer à s'engager dans l'interaction, malgré les incompréhensions, et sans amener des orientations faussées. De façon inhérente aux processus interactionnels, un tel travail d'enquête ne peut pas aboutir toujours et ne permet que, progressivement, de s'approcher des significations des conduites d'un enfant.

Par l'humour, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet à la professionnelle de transformer ses « erreurs » d'interprétations en surprise. Ainsi, elle modifie ce qui pourrait être considéré comme une conduite imprévisible, voir incohérente, de la part des enfants et lui donne la teneur d'une « blague », ou d'une conduite « rigolo ». L'ostension de façon humoristique permet également d'alléger les refus et les résistances des enfants et en rire atténue ce qui peut constituer une menace pour la « face » d'une professionnelle (Goffman, 1973).

4.4.2. Se positionner dans l'interaction et y trouver un intérêt

Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la professionnelle est active dans l'interaction et se positionne, verbalise, mène une « sorte de dialogue », même si l'enfant ne parle pas. Lors des activités où elle n'a « rien » à faire, mais où il s'agit d'« être là » et d'assurer une présence sécurisante, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet de se sentir active et utile. Parler, commenter ce qui se passe est alors un moyen pour participer à l'activité. Pour la professionnelle, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation facilite le fait de se restreindre d'agir. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la professionnelle rend manifeste le fait qu'elle « connaît » les enfants et qu'elle se préoccupe de leurs conduites, de leur état de santé ou de bien-être. Cela lui permet de se positionner en tant que professionnelle. Afin de construire une interaction qui va au-delà des regards, des sourires et des gestes et pour accroître la variété des situations pour la professionnelle, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation vise à obtenir des réponses de la part des enfants. Par ailleurs, en recourant notamment à la symbolisation ostensible, la professionnelle peut enrichir les significations

des conduites des enfants et ajouter à leur intérêt. L'attitude d'observation et d'une attention donnée aux enfants est soutenue par l'ostension des observations effectuées, ce qui favorise le fait de « projeter l'attention vers les signes, plutôt que de les recevoir de façon passive » (Orvain, 2013, p. 137).

Par l'ostension d'une attitude ludique, la professionnelle trouve un autre positionnement où ce sont les enfants qui peuvent prendre les initiatives et explorer de nouvelles conduites. Ceci peut amener à des situations légèrement inattendues, ce qui rompt avec la routine des pratiques quotidiennes. L'humour et l'attitude ludique peuvent suspendre momentanément les rôles habituels entre professionnelle et enfant. Ceci lui permet de varier ses différentes postures dans son travail au quotidien. Les processus d'observation et de catégorisation soutiennent la professionnelle pour s'intéresser aux conduites des enfants et permettent d'éprouver du plaisir dans son travail. L'ostension de ces processus lui permet de partager ce plaisir avec les enfants et d'amener des moments de « rencontre » dans le déroulement de l'interaction.

4.4.3. Trouver une certaine maîtrise de la situation

En tant que moyen pour vérifier les interprétations effectuées à partir des conduites des enfants et de se positionner dans l'interaction, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet à la professionnelle de trouver une certaine maîtrise de la situation et de pouvoir s'ajuster à l'enfant et à ses conduites. Face à l'imprévisibilité des conduites des enfants, à leurs refus ou leurs résistances, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet à la professionnelle de donner une signification à ce qu'elle observe. De cette manière, la professionnelle rend manifeste pour les enfants, mais surtout pour elle-même, qu'elle tient compte des besoins, des désirs, des envies et des volontés des enfants, même quand elle n'est pas à même d'y répondre. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation des conduites des enfants, de leurs pleurs, de leurs manifestations de colères ou de refus aménage une place pour les enfants dans l'interaction. Ceci contribue à maintenir la séquentialité d'une interaction et permet à l'éducatrice, même dans les situations de contrainte, de continuer à considérer l'enfant en tant que sujet et à maintenir une posture qu'elle considère comme professionnelle. Lors d'interactions conflictuelles ou lorsque la conduite d'un enfant suscite un vécu émotionnel intense pour la professionnelle, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation met en mots ce qui est vécu et donne un sens. Par l'humour ou l'attitude ludique, la professionnelle peut également introduire une certaine distance et transformer une situation difficile par le rire ou le jeu.

Dans sa situation de travail, la professionnelle doit, de façon régulière et répétitive, se maîtriser et se restreindre, afin de favoriser l'engagement et la participation des enfants dans l'interaction et dans la définition de ce qui se passe. La répartition des places dans une interaction entre les professionnelles et les jeunes enfants dont elles s'occupent est très fortement asymétrique. Afin de pouvoir se restreindre d'agir par contrainte, la professionnelle doit nécessairement permettre aux enfants de participer aux interactions. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation est un moyen pour la professionnelle de soutenir les enfants pour qu'ils puissent se positionner comme partenaires dans les interactions situées.

4.4.4. Réguler les conduites des enfants pour pouvoir mener les activités

Sur un plan tout à fait pratique, la professionnelle doit mener les activités prévues en tenant compte des contraintes institutionnelles et des règles du métier. Pour ce faire, la professionnelle cherche à réguler les conduites des enfants dans un cadre délimité. Si nécessaire, les processus d'observation et de catégorisation permettent également de modifier ce qui est prévu pour faciliter aux enfants de participer à une activité conjointe. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, notamment, la professionnelle vise à réguler les conduites des enfants, à les orienter, à favoriser l'engagement dans des activités conjointes et à exercer un certain contrôle.

L'humour permet à la professionnelle de s'aménager la possibilité de ne pas imposer des règles habituelles dans certaines circonstances, sans rendre trop visible qu'il s'agit d'une exception. Le fait de réagir avec humour, même si cela est fugitif, permet de catégoriser une conduite inhabituelle, une maladresse ou une résistance, comme une sorte de « blague » ou comme une conduite « drôle » et acceptable.

CHAPITRE VI

La construction collective des processus d'observation et de catégorisation

Après avoir abordé l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans les séquences d'interaction entre une professionnelle et un ou plusieurs enfants, il s'agit d'étudier ces processus dans leur dimension collective. Pour ce faire, l'analyse de ce chapitre porte sur les séquences impliquant plusieurs professionnelles et s'intéresse à la place des processus d'observation et de catégorisation portant sur les enfants et leurs conduites dans le déroulement de ces interactions. Les interactions entre deux ou plusieurs professionnelles se déploient dans des situations multiples. Lors des activités menées auprès des enfants, les professionnelles peuvent échanger une remarque, s'engager dans une discussion brève ou plus longue concernant un enfant. Par ailleurs, les professionnelles discutent des enfants, de leurs conduites et de leurs caractéristiques lors des entretiens entre les référentes professionnelles et les stagiaires. La multitude de ces échanges, brefs ou prolongés, contribuent à inscrire les processus d'observation et de catégorisation dans une dimension collective. Comment les professionnelles partagent-elles des points de vue concernant un enfant et se concertent-elles pour trouver des pistes d'action communes ?

L'ostension des observations et des catégorisations effectuées contribue à la coordination et à la coopération dans le collectif. Comment l'ostension peut-elle contribuer à inscrire le travail au quotidien dans une continuité transversale et une cohérence des pratiques ? Dans un contexte collectif, il ne s'agit pas seulement de s'ajuster aux spécificités d'un enfant singulier, mais également à la dynamique du groupe. Les entretiens de stage visent à échanger les points de vue, à attirer l'attention sur certains comportements, et à construire une compréhension partagée des pratiques communes. Ces entretiens ne constituent pas uniquement des opportunités pour un positionnement réflexif par un discours *sur* les pratiques, mais également et surtout un espace pour élaborer les processus d'observation et de catégorisation faisant partie des pratiques professionnelles. Ces entretiens offrent ainsi un accès à un discours *dans* les pratiques.

Dans le chapitre précédent, les analyses concernant les processus d'observation et de catégorisation et leur ostension ont abordé les différentes formes de l'ostension de façon distincte. Décrire, attribuer une intention, légitimer et symboliser sont des formes ostensives qui peuvent s'inscrire dans un cadre d'expérience primaire, ou être modalisées par l'humour ou une attitude ludique. Lors de l'analyse de la construction collective des processus d'observation et de catégorisation, il s'agit de mobiliser toutes ces notions dans leur imbrication, pour mieux comprendre le déroulement de ces processus dans et à travers les interactions entre professionnelles et pour aborder les similitudes et les différences en ce qui concerne les interactions entre les professionnelles et les enfants et celles entre professionnelles. En plus des formes ostensives déjà abordées, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation s'élargit parfois sur des aspects de généralisation qui attribuent des caractéristiques ou établissent une typification concernant un enfant donné. Les deux extraits suivants d'entretiens entre une référente professionnelle et une stagiaire en donnent un premier aperçu. Pour un enfant singulier, certains éléments extraits d'un contexte donné ou d'une situation spécifique peuvent être généralisés pour d'autres contextes ou situations. Dans l'extrait d'un entretien final, les professionnelles procèdent à une telle généralisation qui attribue des caractéristiques à l'enfant en question :

Transcription 37 : Entretien final		
G2-EF (44.31-45.54)		« Après elle va bloquer »
1	S1	c'est . c'est une enfant . il faut être beaucoup dans l'explication et pas dans le rentre dedans .
2		en fait . on a beaucoup . on doit mettre en place des stratégies . en passant par l'EXplication . la
3		COMpréhension de . de ses besoins . de ses envies . parce que si on rentre dans la confrontation .
4		ben . ça s'arrête en fait . on peut plus avancer . après je pense que . qu'on a fait peut-être quelque
5		chose de . de faux . c'est qu'on a intervenu les DEUX en même temps . donc elle était un peu . peut-
6		être . entre deux explications . mais en même temps . ça a fonctionné . donc . eh . et bon on était
7		CALmes . les deux . justement . on s'est . on s'est pas énervé . parce qu'on sait qu'avec cet enfant . il
8		faut pas s'énervé . mais j'avais quand même pas envie de commencer l'histoire tant qu'elle était pas:
9		avec les autres enfants .. ff . voilà . je sais pas si tu veux rajouter quelque chose ...
10	R4	c'est vrai qu'avec ADI . c'est . c'est pas évident . de . de lui rentrer dans le cadre . parce que
11		après . elle va . elle va BLOquer . et elle marchera plus . c'est . une p'tite dame qui restera à
12		l'accueil et puis on la décolle pas

La généralisation effectuée concernant ADI, considérée comme une enfant qui « va bloquer » (ligne 11) et avec laquelle il faut éviter de « rentrer dans le cadre » (ligne 10), n'est certes plus limitée à un contexte spécifique, mais reste cependant liée à cette enfant dans sa singularité. Dans ce texte, une telle catégorisation qui reste liée à un enfant dans sa singularité, est désigné par « attribuer des caractéristiques ».

Dans d'autres séquences d'interactions, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur un enfant sont mis en lien avec une certaine catégorie d'enfants en tant qu'un certain « type » d'enfants et sont définies comme des « typifications ». L'analyse de la séquence suivante en donne un exemple :

Transcription 38 : Entretien hebdomadaire de stage	
G2-EP1-post (1.15-2.14)	
« Il est encore dans le comportement d'un nouveau-né »	
1	R4 c'était LUK . qui avait pas tellement compris les consignes . en fait [ouais] . pour faire . parce que
2	la brosse à dent . ça le tentait de mettre dans la bouche . [ouais . ouais] mais pour finir . il a fait . il a
3	mis du temps . mais . eh . quand il a fait il avait envie .
4	S1 c'est vrai l'objectif c'était le faire sur la feuille . mais que . lui il a voulu obse- 'fin découvrir avec les
5	maines . donc . ça on l'a . tu l'as laissé faire .
6	R4 et puis . hein . en plus . souvent il tentait . hein . la main de lèche comme . [ouais] il lèche les
7	aliments . [ouais ouais]
8	S1 bon ça donne envie . ((avec un rire dans la voix)) [hum hum] mais après . eh .
9	R4 un peu têter . c'est- il est encore dans le comportement d'un . °nouveau-né° . [ouais] mais il y a
10	des moments . pas tout le temps . c'est drôle . [ouais]
11	S1 mais là du coup . on savait que lui . il y avait peut-être plus besoin de . découvrir d'abord avec les .
12	les mains .

Dans cette séquence, la catégorisation de la conduite de LUK (« LUK qui avait pas tellement compris les consignes », ligne 1) est étayée par des descriptions détaillées (« parce que la brosse à dent ça le tentait de mettre dans la bouche » (lignes 1-2) et « il a voulu découvrir avec les mains » (lignes 4-5). Finalement, ses conduites sont typifiées et mis en lien avec le comportement d'un « nouveau-né » (ligne 9). Cette typification fait référence à une catégorisation de différentes conduites en lien avec l'âge des enfants. En faisant le lien avec les descriptions de la conduite de LUK qui explore les objets par la bouche, les termes de « comportement d'un nouveau-né » font probablement référence de façon implicite à des notions de stade de développement ou de stade oral. De cette manière, les conduites de LUK sont comparées à des conduites liées à un certain âge. Etant donné que LUK est âgé d'environ deux ans, cette typification implique la catégorisation d'un certain décalage ou retard dans son développement. Il est ici intéressant à noter le changement de prosodie lors de l'énonciation des termes de « nouveau-né ». La référente marque une courte pause avant cette énonciation et abaisse la voix. Les termes de « nouveau-né » sont dits presque en chuchotant. La référente fait également suivre cette catégorisation négative de LUK d'une limitation temporelle (« mais il y a des moments pas tout le temps », lignes 9-10). Cet extrait montre également que la typification d'un enfant est fréquemment en lien avec l'évocation de ses « besoins ». En ce qui concerne LUK par exemple, la typification de ses conduites en tant que relevant d'un « nouveau-né » amène à définir qu'il avait « peut-être plus **besoin** de découvrir d'abord avec les mains ». Afin de définir quels sont les « besoins » d'un enfant, les professionnelles effectuent des catégorisations portant sur les caractéristiques d'un enfant et, à partir de là, sur les « besoins » qui y sont liés. La notion de « besoin » sera abordée lors de l'analyse de plusieurs séquences dans le présent chapitre.

L'analyse des données recueillies fait apparaître que les processus d'attribution de caractéristiques et de typification se rencontrent fréquemment lors des entretiens entre les référentes professionnelles et les stagiaires. Lors de ces entretiens, les professionnelles discutent des enfants, de leurs conduites et des observations effectuées, et elles leur attribuent une signification. Elles caractérisent les enfants évoqués, cherchent à définir leurs « besoins » et des pistes d'action adéquates. Ce faisant, les professionnelles attribuent des caractéristiques et comparent les enfants à des « types » d'enfants. Cependant, les processus de généralisation et de typification ne se limitent pas aux entretiens entre les professionnelles. Ils se rencontrent également lors des activités menées auprès des enfants, lorsqu'une autre professionnelle est présente, mais sont plus rares. Dans les données recueillies, une telle généralisation se trouve dans une seule des séquences d'interactions analysée dans le chapitre précédent, portant sur une interaction entre une professionnelle et un enfant (transcription n° 21). Dans cette séquence, une catégorisation généralisante ou typifiante est adressée directement à l'enfant, lors de l'accueil : « Une grande fille qui pleure pas ! C'est chouette ça ! » Par cet énoncé, la

conduite de l'enfant est mise en lien avec les typifications, catégorisant l'enfant en tant que « fille » et tant que « grande ». Il est ici probablement significatif que la stagiaire cherche à féliciter l'enfant en question et que la typification effectuée s'inscrit dans une situation d'interaction où ses conduites sont valorisées. Une typification légitimante renforce la catégorisation établie et l'élargit en ce qui concerne les conduites de l'enfant en général et pour des situations multiples. Dans les séquences d'interactions recueillies lors des activités menées auprès des enfants, les professionnelles ne délégitiment que rarement les conduites ou les caractéristiques d'un enfant et elles tendent à contextualiser de telles catégorisations et ne les généralisent pas.

Les séquences d'interaction impliquant plusieurs professionnelles et les enfants ne se différencient pas aisément en fonction de leur adressage. Certaines interactions sont focalisées sur l'enfant avec un adressage sous forme de « tu », tandis que d'autres s'adressent à la professionnelle présente et évoquent l'enfant en tant que « il » ou « elle ». Parfois, une discussion avec un enfant s'élargit ultérieurement sur le collectif. D'autres fois, une discussion sur un enfant finit par un échange qui lui est directement adressé. Les formes d'adressages sont fortement imbriquées et l'analyse n'a pas permis de déceler des aspects généraux. De nombreuses séquences comportent des passages où un adressage direct à l'enfant est suivi d'une discussion sur l'enfant ou vice versa, et où les pronoms de « tu » et de « il » ou « elle » se succèdent et se mélangent. L'imbrication des différents adressages est forte et la démarche d'analyse ne procède dès lors pas à une répartition des séquences selon ce critère mais aborde cet aspect lors de l'analyse fine des extraits. Afin d'aborder l'imbrication des formes d'ostension des processus d'observation et de catégorisation et les aspects d'attribution de caractéristiques et de typification, les séquences d'interactions entre professionnelles sont réparties selon la thématique abordée, et donc par une analyse du contenu. Dans ces séquences, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut porter sur l'état physique de l'enfant, sur ses conduites, ses compétences, ses caractéristiques ou les aspects « typiques » de l'enfant. Le schéma suivant retrace les différents éléments qui sont abordés lors de l'analyse des séquences interactions impliquant plusieurs professionnelles :

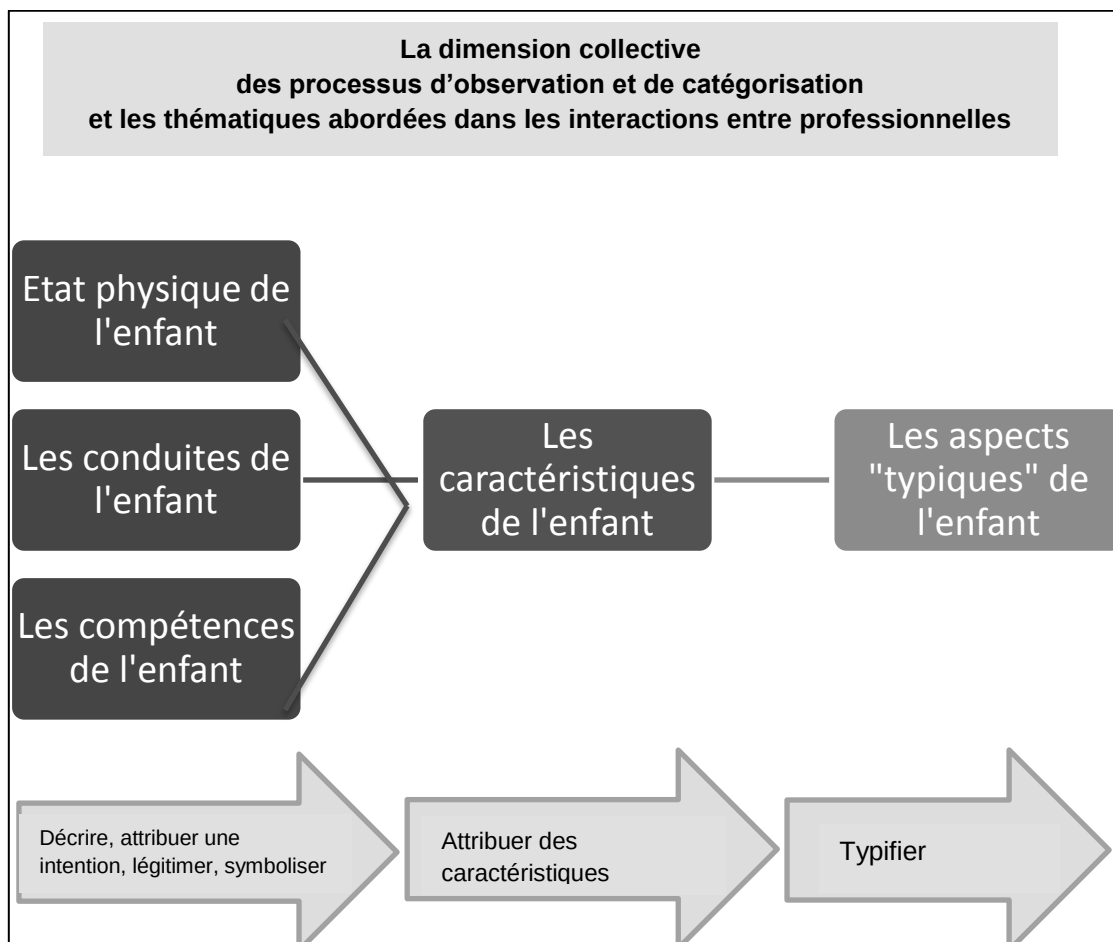


Schéma 17

Comme le schéma ci-dessus le fait ressortir, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation mobilisés dans les interactions entre les professionnelles portent sur différents aspects d'un enfant. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation de l'état physique de l'enfant porte sur son état de santé, de fatigue ou de bien-être. Quant à l'ostension concernant les conduites de l'enfant, elle est en lien avec leur description, l'attribution d'une intention ou leur légitimation ou non. En ce qui concerne les compétences de l'enfant, les professionnelles peuvent aborder les compétences langagières ou motrices de l'enfant, ou ses compétences sur le plan émotionnel. Les caractéristiques et les aspects « typiques » de l'enfant sont établis à travers des généralisations des processus d'observation et de catégorisation effectués dans l'interaction située.

Comme déjà évoqué, les formes ostensives s'imbriquent de façon marquée. De même, les aspects d'attribution de caractéristiques et de typification se mélangent. Une description d'une conduite spécifique d'un enfant peut être mise en lien avec une catégorisation de ses caractéristiques, ainsi que de ses aspects typiques. Tous ces éléments ne sont pas toujours présents et il est parfois possible qu'une ostension des processus d'observation et de catégorisation se limite à une généralisation rapide. L'analyse des séquences suivantes cherche à aborder ces éléments en détail.

1. L'état physique de l'enfant

Séquence	Ligne	Transcription 39	Photos/Commentaires
M2-A1 23.34-24.02 Transvasement de balles R5 + S1 et 5 enfants âgés de 10 à 18 mois		« Elle est fatiguée » 1 S1 elle est fatiguée . SON\ 2 R5 euh::: . elle s'est levée à six heures et demie:/ 3 4 S1 ah . quand-même\ 5 R5 ouais . mais .. peut-être . on va voir quand elle va . changer la couche\ 6 7 S1 d'accord\ ((S1 regarde SON. R5 regarde SON)) 8 9 R5 X à l'accueil . à la séparation . elle a pas pleuré . elle est arrivée . un peu .. FLAgada .\ 10 11 12 S1 okay\ elle . 13 R5 ouais .\ elle était bien contre sa maman: ((fait un geste de tenir un bébé lové contre elle (photo))) 14 15 16 S1 ouais\ .	 23.56

Lors de l'activité de transvasement avec les balles, SON se déplace vers la stagiaire et se couche sur ses jambes. Elle est détendue et ne bouge plus. La stagiaire la regarde, se penche sur elle et lui caresse le visage. Elle s'adresse ensuite à la référente : « Elle est fatiguée SON » (ligne 1). La référente réagit par un marqueur d'hésitation prolongé (ligne 2), avant de se remémorer l'heure de réveil de SON : « Elle s'est levée à six heures et demie » (lignes 2-3). Ce faisant, elle met en lien l'état actuel de SON et son éventuelle fatigue avec la durée de son éveil. Le renseignement de l'heure de lever a été recueilli lors de l'accueil du matin de la part des parents et noté dans une fiche de rythme journalier. En se rappelant cette information, la référente construit une continuité de la prise en charge entre la famille et l'institution, mais également au sein du collectif de travail en la communiquant à la stagiaire. La stagiaire enchaîne : « Ah quand-même .. » (ligne 4). Elle semble ainsi sous-entendre que l'heure de lever pourrait être une confirmation de l'état de fatigue de SON. La référente s'aligne partiellement : « Ouais mais ... peut-être. » (ligne 5). Pour elle, les observations de l'état de SON et les informations concernant l'heure de lever ne semblent pas encore suffisant pour se déterminer. La référente enchaîne : « On va voir quand elle va changer la couche » (lignes 5-6). La référente construit ici une continuité de la prise en charge, depuis l'arrivée du matin, le déroulement de l'activité, et le changement de couche à venir. La stagiaire ratifie par « d'accord » (ligne 7). Pendant toute cette discussion, SON reste couchée, sans bouger sur les jambes de la stagiaire. La stagiaire la regarde attentivement. Quant à la référente, elle penche sa tête pour mieux pouvoir regarder SON et évoque l'arrivée du matin de l'enfant : « X à l'accueil à la séparation elle a pas pleuré. Elle est arrivée un peu flagada » (lignes 9-11). La stagiaire ratifie cet énoncé : « Okay elle- » (ligne 12). La référente

enchaine et reprend son tours de parole : « Ouais elle était bien contre sa maman » (lignes 13-14). Elle accompagne son énoncé par un geste fortement mimé de tenir un bébé lové contre elle. De cette façon, la référente complète la signification de ce qu'elle entend par « elle était bien contre sa maman ». La stagiaire acquiesce (ligne 16). Lors de cette séquence d'activité, la référente ne conteste pas les processus d'observation et de catégorisation de la stagiaire et les considère comme une des interprétations possibles. En faisant le récit de l'arrivée du matin de SON, et par l'utilisation du terme de flagada et le geste de lover un bébé contre elle, la référente ouvre sur d'autres hypothèses d'interprétation. Peut-être SON cherche-t-elle de la proximité physique auprès de la stagiaire ? De cette manière, la référente rend visible qu'elle considère que l'état de SON peut être lié à la fatigue, mais qu'il s'agit là que d'une hypothèse d'interprétation et non d'un fait. Elle souligne le travail en continuité qu'impliquent les processus d'observation et de catégorisation. Pour elle, plusieurs hypothèses sont possibles et il est prématuré d'en valider une.

De façon plus générale, cette séquence fait ressortir que les processus d'observation et de catégorisation portant sur l'état physique d'un enfant posent la question de la continuité de la prise en charge, à construire entre la famille et l'institution ainsi que dans le cadre du collectif institutionnel. L'état physique ou la santé d'un enfant donnent régulièrement lieu à des discussions entre professionnelles. Comme dans cette séquence, et notamment en ce qui concerne les enfants les plus jeunes, ces interactions entre professionnelles peuvent se dérouler en présence de l'enfant concerné sans s'adresser à lui. Les professionnelles parlent d'« il » ou d'« elle », de l'état, des conduites, des réactions et des émotions d'un enfant, sans recourir à un adressage direct et au « tu ». Lors de telles interactions entre professionnelles, l'enfant est considéré comme un objet de soin.

2. Les conduites de l'enfant

2.1. Attirer l'attention des autres professionnelles sur les conduites des enfants

Dans cette séquence d'interaction, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation porte sur la description des conduites des enfants, adressée à la stagiaire. Dans cet extrait également, les enfants sont désignés par « ils » et considérés comme un groupe distinct des professionnelles.

Séquence	Ligne	Transcription 40	Photos/Commentaires
S-A3 45.22-45.38		« Ils t'ont entendu »	
Transvasement		((S3 est assise par terre et regarde R3))	
R3 + S1 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans	1	S3 ((regarde R3 et se redresse)) je vais aller chercher les bouteilles\	
	2	R3 ((opine de la tête))	
	3	S3 ((S3 se lève et va vers les armoires. Elle ouvre une porte pour prendre des bouteilles en plastique.))	
	4	Enfs x bouteilles/ bouteilles/	
	5	R3 ils t'ont entendu/ hein/ ((avec un rire dans la voix)) (photo)	
	6	S3 ((se retourne et sourit en opinant la tête. Elle donne des bouteilles aux enfants.))	
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
			45.31

A un moment donné de l'activité de transvasement en cours, la stagiaire s'adresse à la référente pour lui annoncer qu'elle va chercher le matériel de relance prévu dans son projet d'activité : « Je vais aller chercher les bouteilles » (lignes 1-2). En annonçant sa conduite à venir, la stagiaire vérifie son adéquation tout en permettant à la référente de pouvoir l'anticiper et s'y ajuster. La référente s'aligne sur l'énoncé de la stagiaire en hochant sa tête. La stagiaire se lève et va vers les armoires où les bouteilles sont rangées. Elle ouvre une porte et prend des bouteilles en plastique. L'énoncé de la stagiaire a été adressé à la référente et ni l'une ni l'autre ne se sont adressées aux enfants. Deux d'entre eux, pourtant, s'approchent de la stagiaire et disent : « x bouteilles bouteilles » (ligne 7). Cette réaction des enfants montre que l'ostension portant sur les conduites des professionnelles, en cours ou à venir, constitue pour les enfants une des ressources pour comprendre ce qui se passe et à quoi

s'attendre. Ces réactions des enfants donnent lieu à des processus d'observation et de catégorisation effectués par la référente. Celle-ci les rend manifeste en disant : « Ils t'ont entendu hein ? » (ligne 8). Sa voix contient un rire. La stagiaire acquiesce par un hochement de tête.

Cette remarque de la référente fait ressortir que la notion du cadrage de l'expérience ne permet pas seulement d'aborder la transformation des activités menées auprès des enfants à travers l'humour et l'attitude ludique. Dans cette séquence d'activité, plusieurs cadrages de l'expérience sont présents en même temps. Cette séquence se déroule lors d'une activité de transvasement de lentilles où il s'agit, comme la stagiaire l'exprime lors d'un entretien, d'explorer « les propriétés physiques de l'objet ». Cette activité de transformation peut être modalisée par l'humour, l'attitude ludique et la symbolisation pour « faire du café » ou « faire à manger ». Par ailleurs, il s'agit d'une situation de formation où la stagiaire apprend comment animer des activités auprès des enfants, accompagnée par sa référente professionnelle. Et, en plus, cette situation s'inscrit dans une activité de prise en charge des enfants. L'activité est précédée du goûter et suivie par un moment de change, le repas de midi et la sieste. La prise en charge des enfants au niveau institutionnel implique que les professionnelles se préoccupent du rangement de la salle, de la composition de l'équipe présente, de leurs horaires et d'éventuels absences et remplacements. De façon complémentaire, cette séquence a été observée et enregistrée pour un programme de recherche et constitue de cette façon une activité destinée à montrer en quoi consiste le travail auprès de jeunes enfants. Dans cette séquence s'agit-il d'une situation d'apprentissage pour les enfants, d'un jeu, d'une situation de formation, d'une pratique institutionnelle de prise en charge d'enfants, ou d'une monstration pour une recherche en cours ? Tous ces éléments sont présents simultanément :

« Un cadre pouvant contenir plusieurs remodelisations, on considère que chaque transformation ajoute une couche ou une strate supplémentaire à l'activité. Celle-ci possède alors deux caractéristiques majeures. Elle se compose d'une strate profonde (...) et d'une strate externe, la frange du cadre en quelque sorte ; celle-ci indique, indépendamment du degré de complexité des différentes strates, le statut de l'activité dans le monde réel » (Goffman, 1991, p. 91).

Dans le cadre primaire de l'activité menée auprès des enfants, les professionnelles s'engagent dans les interactions avec les enfants en tant que participants. Elles ont certes un rôle spécifique et une position haute dans les interactions, néanmoins elles y sont directement impliquées. Dans ces interactions insérées dans l'activité auprès des enfants, les professionnelles utilisent les pronoms de « je » et « tu », ou parlent de « nous » ou « on ». De la sorte, elles s'incluent comme participants à l'interaction. Lorsque la stagiaire évoque : « Je vais aller chercher les bouteilles » (lignes 1-2), elle sort de l'activité avec les enfants et se place dans un contexte de formation et de collaboration en équipe. De cette manière, elle se situe dans une strate de l'activité qui englobe les aspects liés au travail de planification, d'organisation et d'aménagement de l'activité. Par son énoncé « ils t'ont entendu », la référente évoque ce travail en coulisses qui sert à la mise en place de l'activité menée auprès des enfants. La référente se situe dans une interaction avec la stagiaire, en désignant les enfants par « ils ». Dans ce cadrage modalisé, portant sur l'organisation et l'aménagement de l'activité, les enfants sont des témoins ratifiés, en tant que bénéficiaires de la mise en place de l'activité. En évoquant que les enfants « ont entendu », la référente rend manifestes les processus d'observation et de catégorisation qui lui ont permis de constater que les enfants ne se situent pas en tant que témoins ratifiés dans l'interaction entre la stagiaire et elle-même, mais qu'ils se positionnent comme participants à part entière. Les énoncés des enfants font ressortir la porosité entre les différentes strates du cadrage de l'expérience et leur vulnérabilité. Les enfants investissent même les coulisses ! Comme les professionnelles observent les enfants, les enfants observent les professionnelles et leur travail. Les enfants peuvent se rendre compte que la préoccupation principale des professionnelles ne consiste pas à transvaser des lentilles ... Par son énoncé, la référente catégorise les conduites des enfants comme une sorte d'« irruption » dans l'interaction entre professionnelles, ce qu'elle marque par le rire dans sa voix. Son rire exprime également une certaine valorisation de la conduite des enfants, de leur attention à ce qui se passe et de leur perspicacité concernant le déroulement de l'activité.

2.2. Expliquer les conduites des enfants en leur attribuant une signification

Tandis que dans la séquence précédente, la référente décrit ce qu'elle perçoit de la conduite des enfants, les interactions entre les professionnelles peuvent également porter sur le sens qu'elles attribuent aux conduites des enfants :

Transcription 41 : Entretien hebdomadaire de stage		
M1-Discussion-2		« Ils osaient pas trop »
1	S1	dans le rond . c'est pas facile/ ben les enfants ils n'osaient pas trop aller dedans (oui) parce qu'ils
2		ne connaissent pas justement\ (hum) c'est encore un âge oùxx
3	R1	<u>et ça bouge/</u>
4	S1	ouais ..donc . en plus\.
5	R1	c'est marrant parce que LAR . elle était . très . très excitée à l'idée d'aller dans ce tunnel/ le boudin .
6		enfin je sais pas trop (ouais)/ et puis quand elle est . elle savait qu'il y avait un truc qui était pas
7		comme l'autre tunnel/ donc elle a mis d'abord la main et elle a vu que ça bougeait un peu/ elle a fait
8		%non%/ et elle est x comme un chat/((rises)) elle est partie en arrière/ donc x ouais c'est marrant
9		(hum)\

Cet entretien suit immédiatement une activité de psychomotricité menée auprès des enfants. Lors de cette activité, plusieurs modules de psychomotricité étaient à disposition, dont un cylindre qui était d'abord posé en position couché par terre et qui bougeait dès lors. En évoquant ce « rond » (ligne 1), la stagiaire « résume » les conduites des enfants par une généralisation : « Ils n'osaient pas trop aller dedans » (ligne 1). La stagiaire énonce ensuite deux « raisons » pour les conduites des enfants. En premier, elle considère qu'ils n'osaient pas aller dedans « parce qu'ils ne connaissent pas » (lignes 1-2). Il s'agit ici d'une généralisation qui stipule que les enfants présents dans l'activité n'ont pas encore eu l'occasion de participer à une activité de psychomotricité avec le module en question. La stagiaire enchaîne ensuite avec une typification : « c'est encore un âge où » (ligne 2). Le fait que les enfants « n'osaient pas » n'est plus lié à une caractéristique de ces enfants singuliers, mais est lié à l'âge. Dans ses énoncés, la stagiaire désigne les enfants par « ils » et elle ne les différencie pas entre eux.

Par un chevauchement de parole, la référente interrompt l'énoncé de la stagiaire et ajoute « et ça bouge » (ligne 3). Elle rend ainsi manifeste qu'elle a observé que ce n'est pas l'objet en tant que tel mais ses propriétés qui ont fait que les enfants « n'osaient pas ». La référente fait ensuite un récit où elle décrit les processus d'observation et de catégorisation effectués à partir de la conduite d'un enfant. Elle attribue d'abord une intention à LAR qui « était très excitée d'aller dans le tunnel » (ligne 5). Ensuite, elle explicite sa catégorisation de l'état de connaissances de LAR : « Elle savait qu'il y avait un truc qui était pas comme l'autre tunnel » (lignes 6-7). Pour la référente, la conduite de LAR est une conséquence de cet état de connaissance : « Donc elle a mis d'abord la main et elle a vu que ça bougeait un peu » (ligne 7). Il est ici intéressant que la référente procède à une inversion dans l'argumentation. Dans ses énoncés, ce n'est pas l'observation de la conduite de LAR qui l'amène à déceler l'état de connaissance de l'enfant, mais au contraire la catégorisation de l'état de connaissance de l'enfant (« elle savait ») qui précède et donne les raisons de sa conduite.

La référente enchaîne ensuite par une métaphore : « Elle a fait 'non' et elle est x comme un chat elle est partie en arrière » (lignes 7-8). Dans cet énoncé, le discours rapporté est marqué par une prosodie mimée et la référente prononce le « non » avec une « petite » voix (marqué par la convention de transcription : %). La métaphore du chat réculant en arrière amène un aspect symbolique à la description imagée de la conduite de l'enfant. La prosodie et le rire de la référente rendent manifestes qu'elle décrit la conduite de l'enfant avec humour. Le fait qu'elle raconte quelque chose de drôle est ensuite encore explicité par la référente, quand elle ajoute « c'est marrant » (ligne 8). L'ostension des processus d'observation et de catégorisation se fait ici dans un récit structuré. A partir de l'état initial de l'excitation de l'enfant, il y a la confrontation à l'obstacle qui bouge lorsque LAR le touche, et le dénouement du récit à travers le mouvement brusque en arrière de LAR. Le message final qui stipule que LAR « est x comme un chat » et que « c'est marrant » donne la signification véhiculée par ce récit.

Les deux professionnelles diffèrent fortement dans leurs façons de faire le retour sur l'activité effectuée. Tandis que la stagiaire recourt à des attributions de caractéristiques et à des typifications en désignant les enfants par un « ils » collectif, la référente, avec humour et à travers une métaphore, fait le récit détaillé de la conduite singulière d'un enfant, en le nommant par son prénom. Par son récit, la référente évalue l'activité effectuée non pas sur la base de considérations générales mais à partir des processus d'observation et de catégorisation effectués dans un contexte spécifique. Dans un contexte formatif, elle donne des éléments à la stagiaire qui lui permettent d'évaluer son activité. Dans un échange entre collègues qui ont participé à la même activité, elle fait ressortir ce qu'elle a trouvé « marrant » et de cette manière, elle partage le plaisir qu'elle a pu trouver lors de cette activité.

2.3. Elaborer une évaluation collective des conduites des enfants

2.3.1. Définir collectivement le droit d'appropriation d'un objet

Dans un contexte collectif, le droit de s'approprier un objet et de jouer avec donne lieu à de nombreuses négociations ou même à des disputes entre les enfants. « C'est à moi » ou « c'est moi qui l'avais » sont des énoncés fréquemment utilisés par les jeunes enfants. La séquence d'interaction suivante montre une négociation impliquant tant la stagiaire que la référente :

Séquence	Ligne	Transcription 42	Photos/Commentaires
S-A3 58-46-59.43 Transvasement R3 + S1 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans		« LUC a le droit de l'avoir un moment » 1 MAC ((MAC tient le balai à la main et le laisse tomber)) 2 LUC xx ((avance en montrant le balai.)) 3 S3 le balai/ alors va le prendre/ le balai/ 4 LUC ((avance vers le balai)) 5 ALI ((court et ramasse le balai)) 6 LUC ((tend sa main)) 7 ALI ((ALI lui donne le balai)) 8 R3 ((opine de la tête)) 9 S3 merci/ ALI ./ 10 MAC ((se retourne et va vers LUC en essayant de reprendre le balai)) 11 LUC ((recule et détourne le balai.)) 12 R3 ouais/ MAC/ MAC/tu l'as laissé tomber/ LUC a le droit de l'avoir un moment/ tu joues avec autre chose/ là/ ... d'accord/ 13 MAC ((se met à ramasser des lentilles)) 14 LUC ((commence à balayer)) 15 ALI ((laisse tomber la balayette qu'elle a à la main et avance vers LUC. Elle se baisse et tend la main)) xx le balai/ 16 R3 ah/ non/ 17 S3 ALI/ c'est LUC qui avait le balai/ toi/ tu avais la balayette/ c'est LUC qui a le balai/ tu joues avec autre chose/ 18 R3 ((montre la balayette par terre (photo)) regarde/ ALI/ elle est là/ 19 ALI MOI/ 20 S3 il y a la balayette là/ par terre/ juste à côté/ tu peux la prendre si tu veux/ ((touche le bras d'ALI.)) 21 ALI MOI/ ((avance vers LUC en tendant son bras.)) 22 S3 le balai/ c'est LUC qui l'a maintenant/ ((S3 se redresse.))	 59.19

Lors d'une activité de transvasement de graines, la stagiaire introduit deux petits balais et une balayette en tant que matériel de relance pour les enfants. Deux enfants utilisent les balais pour balayer les graines tombées par terre. LUC reste en attente et cherche à obtenir un des balais. MAC laisse tomber son balai par terre (ligne 1). LUC s'avance rapidement vers le balai et interpelle la stagiaire (ligne 3). Celle-ci ratifie ce qu'elle interprète comme demande de la part de LUC : « le balai alors va le prendre le balai » (ligne 4). Suite à cette légitimation de sa demande, LUC s'apprête à prendre le balai. Cependant, elle est devancée par ALI qui court et ramasse le balai. LUC tend sa main vers ALI et celle-ci lui donne le balai. Ce geste d'offrande est ratifié par la référente qui opine de la tête (ligne 9) et par la stagiaire qui dit : « merci Ali » (ligne 10). Cependant, l'appropriation du balai par LUC est contestée par MAC qui s'approche et cherche à le reprendre. La référente intervient et interpelle MAC à distance : « MAC MAC ! Tu l'as laissé tomber » (ligne 14). Par cette description de la conduite antérieure de MAC, la référente rend publiquement manifeste qu'elle considère que MAC a renoncé à l'appropriation du balai. L'observation des conduites des enfants l'a amenée à catégoriser qui a le « droit » d'avoir le balai : « LUC a le droit de l'avoir un moment » (lignes 14-15).

Un tout petit moment plus tard, c'est ALI qui cherche à reprendre le balai de LUC (lignes 19-21). Cette fois, c'est la stagiaire qui intervient : « ALI c'est LUC qui avait le balai » (ligne 23). La stagiaire propose une conduite de rechange : « Tu joues avec autre chose » (lignes 24-25). La référente complète cet énoncé de la stagiaire en pointant la balayette : « Regarde ALI ! Elle est là ! » (lignes 26-27). ALI continue à demander le balai et la stagiaire lui propose une nouvelle fois de prendre la balayette (lignes 29-31). Quand ALI insiste toujours, la stagiaire se redresse et répète avec une voix ferme : « Le balai c'est LUC qui l'a maintenant » (ligne 34). Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation de la conduite de LUC et du fait qu'elle « a » le balai, la stagiaire rend manifeste que cette appropriation située de l'objet donne un droit d'usage qu'il s'agit de respecter. Les professionnelles doivent intervenir à plusieurs reprises jusqu'à ce que l'évaluation des professionnelles concernant le droit d'avoir le balai soit ratifiée par les enfants.

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation ne permet pas seulement de légitimer ou non les conduites des enfants, mais également les droits d'appropriation ou d'usages des objets disponibles. Qui a le droit d'utiliser un jouet peut donner lieu à des négociations longues et répétées. Les deux professionnelles interviennent ici à plusieurs reprises pour assurer que LUC peut continuer à garder le balai. A certains moments, le jeu d'un enfant est « protégé » à travers les interventions des professionnelles face aux interruptions des autres enfants. Dans la séquence d'interaction analysée, ces interventions empêchent les gestes potentiellement agressifs et les pleurs et permettent ainsi d'éviter les disputes entre les enfants.

2.3.2. Evaluer les conduites des enfants lors d'une dispute : « agresseur » et « agressé »

Les professionnelles évaluent les conduites des enfants concernant de multiples aspects de leurs pratiques au quotidien. La séquence suivante s'intéresse aux disputes entre les enfants et à comment les professionnelles y interviennent. Pour faciliter la lecture, cette séquence est analysée à travers deux extraits consécutifs. Cette séquence se déroule lors d'une activité avec des ballons, dans un groupe de cinq enfants âgés de 10 à 18 mois. Deux enfants se trouvent dans un coin de la salle d'activité et la référente les observe de loin. Tout à coup, elle intervient rapidement :

Séquence	Ligne	Transcription 43	Photos/Commentaires
M2-A1 42.15-43.09 Transvasement de ballons R5 et S2 + 5 enfants âgés de 10 à 15 mois		"Tu tapes pas"	
	1 R5	++ ELI++ ((R5 se lève rapidement et va vers ELI))	
	2	((pleure))	
	3 LOR	++ça . je suis pas d'accord/ ça va pas comme ça++ ((s'accroupit face à ELI et la tient par les deux bras. La regarde intensément))	
	4 R5	((recommence à pleurer))	
	5	((pointe sur LOR)) +tu tapes pas+\ ..	
	6	((prend LOR dans les bras, en continuant de regarder ELI))	
	7	((arrête de pleurer))	
	8 LOR	+ah non . alors\+ ... ((regarde ELI))	
	9 R5	((baisse la tête et évite le regard de R5))	
	10	++je te l'ai déjà dit avant++ ... ((tourne la tête de ELI avec sa main)) c'est moi qui te parle ./ je veux pas voir ça .\.	
	11	((pointe vers la salle))	
	12 LOR	ça fait MAL\ .	
	13 R5	((pointe vers la salle))	
	14 ELI	NON . je veux pas .	
	15	((pointe dans une autre direction))	
	16 R5	NON . je veux pas entendre autre chose ... ((abaisse le bras d'ELI avec sa main (photo))	
	17	((baisse la tête))	
	18 ELI		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		

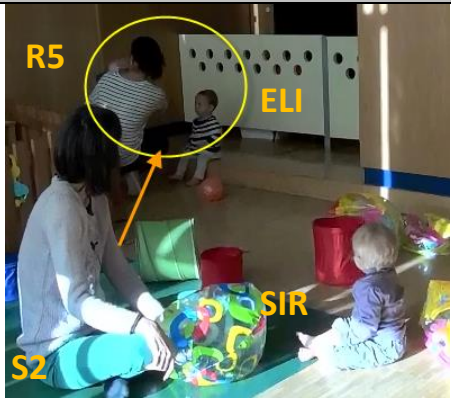
La référente interpelle ELI, en levant la voix : « ELI ! » (ligne 1). Elle se lève rapidement et va vers ELI. Sa prosodie, qui s'approche d'un cri et le mouvement rapide interrompent l'interaction entre les deux enfants et mettent un terme à la conduite d'ELI. Simultanément au déplacement de la référente, LOR se met à pleurer. La référente s'adresse à ELI en parlant fort : « Ça je suis pas d'accord ! Ça va pas comme ça ! » (lignes 4-5). Par ces énoncés, la référente laisse dans l'implicite la nature de la conduite considérée comme non légitime, qui est identifiée uniquement par « ça ». De cette manière, elle exprime le fait qu'elle considère qu'ELI connaît l'interdiction en question. Tout en s'adressant à ELI, la référente s'accroupit face à elle et la tient par les deux bras. ELI abaisse légèrement son regard et la référente cherche le contact visuel. Pendant que la référente s'est déplacée et a interpellé ELI, LOR s'est arrêté de pleurer. Il recommence. La référente le regarde rapidement, avant de nouveau orienter son regard vers ELI. Elle pointe vers LOR et dit à ELI : « Tu tapes pas » (ligne 9). C'est à ce moment-là que la référente explicite le contenu du terme « ça » énoncé antérieurement. La conduite catégorisée comme non légitime consiste à « taper ». Cet énoncé est suivi d'une pause pendant laquelle la référente prend LOR dans ses bras, en continuant à regarder ELI. Dès que LOR est dans les bras de la référente, il s'arrête de pleurer. Sur le plan séquentiel, le fait de signifier l'interdiction vient en premier et donne lieu à plusieurs verbalisations. Cependant, de façon imbriquée et non verbale, la référente cherche à consoler LOR rapidement, par un contact physique. La référente regarde toujours ELI et enchaîne : « Ah non alors ! » (ligne 13). Une fois l'interdiction répétée, la référente regarde ELI sans rien dire. ELI abaisse la tête et évite le regard de la référente.

Par sa posture et sa mimique, ELI ratifie qu'elle a entendu la référente. Celle-ci considère qu'ELI a compris qu'elle lui signifie un interdit et enchaîne sur un nouveau contenu : « Je te l'ai déjà dit avant » (ligne 16). La référente fait ici un lien entre la situation en cours avec une interaction antérieure, lors de laquelle elle avait déjà dit à ELI qu'il est interdit de taper. De ce fait, la référente exprime que l'interdit en question est valable au-delà du contexte interactionnel présent et elle le généralise. ELI a toujours la tête ostensiblement tournée. D'un geste ferme, la référente tourne la tête d'ELI avec sa main et la contraint pour qu'elle soit orientée de face. La référente s'adresse à ELI : « C'est moi qui te parle je veux pas voir ça » (lignes 17-18). Par l'ostension du fait que la référente s'adresse à ELI, la référente insiste pour établir un contact visuel. ELI cherche à éviter le regard de la référente et pointe vers la salle. La référente ajoute : « Ça fait mal ! » (ligne 20). La référente introduit ici une justification pour cet interdit. ELI pointe encore une fois vers la salle. Rapidement, la référente intervient sur ce geste de pointage : « Non je veux pas ! » (ligne 22). ELI répète son geste et pointe dans une autre direction de la salle. La référente explicite alors le refus déjà énoncé : « Non je veux pas entendre autre chose ! » (lignes 24-25). Cette fois-ci, la référente attribue à ELI l'intention de changer de sujet, de « parler d'autre chose ». Il est ici intéressant de noter que la référente utilise le terme « entendre », malgré le fait qu'ELI n'a rien dit pendant cette interaction et qu'elle manifeste son intention de passer à autre chose par un geste de pointage vers la salle. Par son énoncé (« je ne veux rien entendre »), la référente exprime qu'elle considère qu'ELI et elle-même sont engagées dans une sorte de « dialogue ». En accompagnant son énoncé, la référente abaisse le bras d'ELI avec sa main et continue à la regarder. ELI baisse la tête. Cette fois-ci, elle ne cherche plus à éviter le regard, mais se met dans une posture de « contrition ».

La stagiaire a été témoin de la scène. Tandis qu'au départ, lorsque la référente interpelle ELI et se déplace, elle s'oriente clairement vers la référente et les enfants, elle détourne son regard lorsque la référente énonce : « Ça va pas comme ça » (lignes 4-5). Elle suspend son activité et regarde devant elle, en écoutant. La stagiaire regarde de nouveau, du coin de l'œil d'abord, en se retournant ensuite, lorsque la référente dit : « Ah non, alors » (ligne 13). Elle se détourne lorsque la référente énonce : « Je te l'ai déjà dit avant » (ligne 16). L'analyse de cette séquence permet de faire ressortir la répartition des rôles entre deux professionnelles dans un contexte collectif. Lors de l'interaction entre la référente et ELI, ce foyer interactionnel est clairement séparé des autres participants à l'activité en cours. La référente s'adresse à ELI, en tournant le dos à la salle, à la stagiaire et aux autres enfants. Uniquement LOR y assiste en tant que témoin ratifié. Ce qui se passe attire l'attention par la voix haute de la référente et est émotionnellement intense. La stagiaire, à plusieurs reprises, se détourne ostensiblement et fait comme si elle n'était pas là. Elle se positionne en tant que témoin non ratifié de cette interaction et n'intervient pas. A certains moments, elle se retient même d'observer. De cette façon, la stagiaire rend manifeste qu'elle ne participe pas dans le foyer interactionnel entre ELI, LOR et la référente.

Pendant toute cette partie de la séquence analysée, la référente parle à voix haute et forte, en regardant ELI de façon insistante. L'interdiction et son importance ne sont pas seulement signifiées

par le langage et le sens des mots, mais également, de façon marquée, par la prosodie, la posture, les mimiques et les regards. Pour faire comprendre l'interdit, la référente « met en scène » le fait qu'elle est fâchée avec ELI. L'intensité des conduites interactionnelles est utilisée pour accentuer la signification des énoncés et pour clarifier ce qui se passe. Cet effet de mise en scène apparaît clairement lors du changement d'attitude quand la référente enchaîne et s'adresse à LOR :

Séquence	Ligne	Transcription 44	Photos/Commentaires
M2-A1 42.15-43.09		" Il lui a pris la balle qu'elle avait ? »	
Transvasement de ballons	1	R5 ((se tourne vers LOR)) °et toi LOR . tu	
	2	dois pas arracher les jeux vers les	
	3	autres enfants . hein . il y en a d'autres	
	4	.° ((pointe vers les balles posées dans	
	5	la salle))	
	6	S2 il lui a pris la balle qu'elle avait/	
	7	R5 je sais pas . je pense . ouais . elle l'a	
	8	griffé\	
	9	ELI ((prend une balle à côté de R5))	
	10	S2 je me disais bien il y a deux secondes	
	11	. quand il arrivait . ça allait/	
	12	ELI ((tend une balle à LOR))	
	13	R5 tu lui donnes ./ ouais .	
	14	((R5, S2 et LOR regardent ELI en	
	15	souriant))	

Au moment où ELI baisse la tête sans chercher à esquiver le regard de la référente, celle-ci se tourne vers LOR et s'adresse à lui, à voix basse : « Et toi LOR tu dois pas arracher les jeux vers les autres enfants hein il y en a d'autres » (lignes 1-4). Sa prosodie est douce et se trouve dans un contraste fort avec les interventions auprès d'ELI. Même si la référente fait des « reproches » à LOR, elle ne lui signifie pas un interdit mais lui propose d'autres conduites interactionnelles en pointant vers les balles posées dans la salle. Lorsque la référente s'adresse à LOR, ELI relève la tête et les regarde attentivement. Son regard suit également le geste de pointage de la référente quand celle-ci montre les balles dans la salle. Suite à l'abaissement de la voix de la référente et à ses énoncés adressés à LOR, la stagiaire se retourne et intervient : « Il lui a pris la balle qu'elle avait ? » (ligne 6). Par cette question, la stagiaire demande à la référente de rendre publiquement manifeste les processus d'observation et de catégorisation qu'elle a effectué. La stagiaire cherche à « comprendre » ce qui a amené ELI à taper LOR et considère que, en décrivant ce qui s'est passé avant l'acte « agressif » d'ELI, cela permet d'attribuer une intention à ELI et de « comprendre » sa conduite. Cette intervention de la stagiaire est suivie par des vocalises accentuées de la part de plusieurs enfants, témoins de l'interaction. Pour cette raison, les différents énoncés ne sont plus clairement audibles à partir de cet instant. L'interpellation d'ELI par la référente et l'événement que constitue le fait qu'ELI ait tapé LOR a attiré l'attention des autres enfants qui ont mis leurs activités en suspens ce qui a amené un silence généralisé. Suite à l'énoncé de la stagiaire, les enfants s'engagent dans de nombreux bruitages. La référente s'oriente vers la stagiaire et lui répond : « Je sais pas je pense ouais elle l'a griffé » (lignes 7-8). Malgré qu'elle n'a pas observé les conduites antérieures à l'interaction en cours, la référente rend ostensible qu'elle a établi une interprétation de la situation. Elle relie la conduite d'ELI avec celle de LOR qui lui a « arraché » (ligne 2) une balle. La stagiaire répond : « Je me disais bien il y a deux secondes quand il arrivait ça allait » (lignes 10-11). Par cet énoncé, la stagiaire exprime qu'elle avait bien observé le fait que LOR s'était approché d'ELI et qu'elle avait été attentive pour constater que « ça allait ». La stagiaire fait ainsi ressortir qu'elle se sent concernée par l'événement et que ce n'est pas dû à un manque d'attention qu'elle ne l'a pas vu venir.

Pendant cette interaction entre la référente et la stagiaire, ELI a pris une balle posée par terre et la tend à LOR. La référente la regarde : « Tu lui donnes ouais » (ligne 13). La référente attribue ainsi une intention à ELI. ELI ratifie cette proposition en continuant de tendre la balle. La référente prend la balle et la tend à LOR. A ce moment-là, la référente, la stagiaire et LOR lui-même regardent tous ELI, en souriant. La conduite d'ELI de donner une balle à LOR est valorisée et légitimée par les sourires de la référente et de la stagiaire.

En analysant cette séquence, il est possible de considérer qu'ELI a compris l'interdiction qui lui a été signifiée et que son geste de donner une balle à ELI constitue une sorte d'excuse ou de réparation.

D'autres hypothèses de compréhension sont possibles. ELI peut également avoir eu des difficultés de relier sa propre conduite avec la « mise en scène » de l'interdit par la référente. La conduite de la référente aurait alors un aspect « incompréhensible » et potentiellement menaçante pour ELI. Le fait de tourner la tête et de détourner le regard seraient dès lors des conduites d'évitement. Selon cette hypothèse d'interprétation, le fait de baisser la tête n'impliquerait pas forcément une acceptation de l'interdit et un geste de contrition, mais pourrait être une posture pour marquer la position basse d'ELI face à la référente qui assume une position haute (« C'est moi qui te parle »). Si ELI a compris ce que la référente a cherché à lui signifier ou si elle s'est engagée dans des conduites d'évitement, elle n'a pas su répondre à la référente. Elle ne sait pas encore parler et, de toute façon, il lui est difficile de se positionner face à la référente qui est « fâchée ». C'est lors de l'énoncé adressé à LOR à voix douce, observé attentivement par ELI, qu'elle peut en tant que témoin de l'interaction entendre que la référente reconnaît qu'il lui a « arraché » un ballon. La stagiaire, par sa question, s'aligne sur cet énoncé. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation, accomplie de façon conjointe par la référente et la stagiaire, considérant que LOR a « arraché » une balle ouvre de nouvelles pistes d'action pour ELI. Si elle ne sait pas quoi répondre à la référente, elle sait néanmoins amener une balle à LOR. L'interaction entre la référente et la stagiaire et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permettent à ELI de comprendre, en tout cas partiellement, ce qui se passe et participer à l'interaction d'une façon considérée comme légitime.

Cette séquence montre que dans un contexte collectif, une interaction liée à un événement, exceptionnel ou routinier, peut se dérouler « en privé », pendant un moment et s'élargir plus tard au contexte collectif. Pendant qu'une professionnelle interagit avec un enfant de façon intense, les autres professionnelles présentes marquent ostensiblement leur non intervention. Une interaction portant sur des enjeux d'importance suscite un vécu émotionnel chez tous les participants. Les témoins de l'interaction se retiennent pour ne pas en montrer des indices. Une fois que l'événement est clôt, quand la tension est retombée, le fait de pouvoir l'aborder ensemble permet aux témoins d'élaborer leur compréhension de ce qui s'est passée. L'intervention de la stagiaire amène à ouvrir l'interaction focalisée entre la référente et ELI sur l'ensemble des participants. Le fait de parler, de participer à l'interaction, permet d'exprimer une partie du vécu émotionnel. De façon significative, l'énoncé de la stagiaire est également suivi par de nombreuses vocalises de la part des autres enfants présents. Cette ouverture sur l'ensemble des participants facilite l'élargissement d'une interaction focalisée de façon restrictive sur ELI et la référente et permet de trouver de nouvelles issues. Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans le collectif, une compréhension conjointe de la situation se dessine. ELI n'a certes pas le droit de taper, même si elle voulait garder la balle que LOR lui a pris, mais elle sait s'engager dans des conduites de réparation dans le cadre d'une interaction.

Afin de compléter l'analyse de cette séquence d'interaction, il est intéressant d'aborder l'entretien final entre la référente et la stagiaire où un extrait de film concernant cette séquence leur est montré. Les deux professionnelles évoquent à cette occasion leur propre analyse et leur évaluation de ce qui se passe. En premier, c'est la référente qui réagit :

Transcription 45 : Entretien final M2-EF (32.45-33.52)		« Un enfant qui tape »
1	R5	c'est toujours DIFficile quand il y a un enfant qui : qui tape ou qui . eh . sur un autre [hum hum]
2		parce que . x il faut donc . CONsoler celui qui . qui a . qui a été agressé . mais aussi . eh . intervenir .
3		là 'fin j'ai fait dans l'inverse . 'fin j'ai tout fait en même temps . mais c'est vrai que : . ça c'est quelque
4		chose où il y a beaucoup encore : de . solutions . miracle ((avec un rire dans la voix)) . on va dire . [x]
5		mais en tout cas . l'important . c'est vrai que . c'est l'enfant qui fuit du regard et puis . eh . pareil . je
6		pense qu'à l'époque . je me serais . vue . prendre ELI et de mettre . eh . le visage . 'fin tourner son
7		visage pour qu'elle me regarde . il y a quelques années j'aurais été choquée de ça . je me . j'aurais
8		été mal à l'aise . et aujourd'hui . je s- . voilà je suis CONvaincue que . ben j'ai fait . POUR qu'elle me
9		regarde et c'était pas . pas trop . pas fort . mais . c'est toujours délicat . voilà . quand on intervient .
10		c'est plus ce moment où . l'agressé . 'fin la VICtime . et puis le prédateur ((en riant)) . comment on
11		intervient

Dans son analyse, la référente n'évoque pas la situation singulière en premier, mais explicite des éléments typifiants. Ces typifications sont marquées par les termes tels que « toujours », « un enfant » ou « il faut ». A partir d'une règle générale, la référente établit une comparaison avec la situation concrète où elle considère d'abord qu'elle a « fait dans l'inverse » (ligne 3) pour ensuite préciser qu'elle a « tout fait en même temps » (ligne 3). Après cette première approche typifiante, la référente rend manifeste une observation effectuée à partir du film : « C'est l'enfant qui fuit du regard » (ligne 5). C'est le seul élément portant sur la conduite de l'enfant lors de cet extrait d'entretien. Les autres

processus d'observation et de catégorisation abordés concernent les pratiques mises en œuvre par la référente. Dans sa réflexion, la référente introduit ensuite une sorte de dédoublement entre avant et maintenant (« Je pense qu'à l'époque je me serais vue » (ligne 5-6)). Ce dédoublement entre la référente au début de ses pratiques et en tant que professionnelle expérimentée permet à la référente de désigner l'enfant par son prénom et de décrire ce qu'elle a observé dans l'extrait du film, vu comme par un œil extérieur: « Je me serais vue prendre ELI et de mettre le visage tourner son visage pour qu'elle me regarde » (lignes 6-7). La référente rend ensuite visible que l'évaluation de sa pratique professionnelle varie dans le temps. En tant qu'éducatrice novice, « il y a quelques années », elle aurait été « choquée de ça » (ligne 7), et elle aurait été « mal à l'aise » (lignes 7-8). Tandis que en tant que professionnelle expérimentée, elle considère : « Aujourd'hui, je suis convaincue que j'ai fait pour qu'elle me regarde et c'était pas trop pas fort » (lignes 8-9). Après cette évaluation contrastée de ses pratiques qui l'auraient « choquée » quelques années auparavant et dont elle est désormais « convaincue », la référente revient à une appréciation plus typifiante et qui amène une distanciation par rapport à l'extrait du film (« c'est toujours délicat », ligne 9). Lors du même entretien, la stagiaire réagit à l'extrait du film et à l'analyse effectuée par la référente comme suit :

Transcription 46 : Entretien final		
M2-EF (34.16-35.54)		« Elle avait la capacité de comprendre »
1	S2	quand t'as pris ELI comme ça . ça . c'est c'est pas le mot CHOquant . mais ça peut vraiment . elle
2		elle l'a RAmenée à ce qu'elle était en train de lui dire . et on voit . bien qu'ELI . elle elle . COMprend .
3		[hum hum] je trouve . parce que justement [elle essaie] elle essaie de fuir un peu . et surtout à la fin
4		elle lui rend la balle 'fin . il y a quelque chose comme ça où . elle sait ce qu'elle a FAIT . surtout
5		qu'ELI c'est une des plus grandes du groupe . donc . même à ce moment là . de l'année . elle . je
6		pense qu'elle avait la capacité de comprendre [hum hum] ce qui se passe . et . ehm . et voilà

Dès le début de son intervention, la stagiaire évoque la pratique professionnelle abordée par la référente : « Quand t'as pris ELI comme ça » (ligne 1). L'énoncé de la stagiaire porte sur l'évaluation effectuée par la référente : « C'est pas le mot choquant mais ça peut vraiment » (ligne 1). Ces énoncés sont adressés à la référente et reprennent les termes de celle-ci. Tandis que la référente a énoncé qu'auparavant, elle aurait été choquée et que maintenant elle est convaincue de ce qu'elle a fait, la stagiaire réfute certes l'utilisation du terme « choqué », mais commence une formulation qui semble bien annoncer qu'elle-même n'est pas convaincue de l'adéquation des pratiques de la référente. A ce moment, la stagiaire ne finit pas son énoncé et ne se détermine pas par rapport au terme évaluatif à utiliser. Elle change d'adressage et décrit pour les chercheurs ce qu'elle a observée : « Elle l'a ramenée à ce qu'elle était en train de lui dire et on voit bien qu'ELI elle comprend » (lignes 2-3). Par cet énoncé, la stagiaire décrit la conduite de la référente en lui donnant une signification. La référente n'a pas seulement « pris » ELI, « elle l'a ramenée à ce qu'elle était en train de lui dire ». Pour la stagiaire, cette pratique peut être considérée comme justifiée parce que « ELI comprend ». Ensuite, la stagiaire décrit les conduites d'ELI en tant qu'indices de sa compréhension : « Parce que justement elle essaie de fuir un peu » (ligne 3). La stagiaire ajoute : « A la fin elle lui rend la balle » (lignes 3-4). Ensuite, la stagiaire vient à une catégorisation typifiante pour argumenter le fait qu'ELI « comprend » ou qu'elle « sait ce qu'elle a fait » (ligne 4). Etant donné qu'ELI est « une des plus grandes du groupe », la stagiaire considère qu'elle « avait la capacité de comprendre » (ligne 6). La typification d'ELI comme « grande » suffit à catégoriser le fait qu'elle comprend.

La controverse professionnelle qui s'ouvre lors de cette discussion à partir de l'extrait du film présenté porte d'une part sur la question si la pratique professionnelle de la référente était « choquante », « convaincante », « pas trop forte » ou justifiée. D'autre part, la question se pose de savoir ce qui amène ELI à « fuir le regard » et si elle « comprend ». Par la typification effectuée par la stagiaire qui stipule qu'ELI est « grande » et donc qu'elle a « la capacité de comprendre », la stagiaire clôt le débat entamé.

2.4. Donner une signification symbolique aux conduites des enfants

Dans la séquence d'interaction suivante, les professionnelles utilisent la dimension symbolique du langage pour donner une signification à la conduite de SOF. Cette séquence contient des adressages multiples. Afin de faciliter la lecture, la transcription est répartie en trois extraits consécutifs.

Séquence	Ligne	Transcription 47	Photos/Commentaires
M2-A1 41.30-42.05 Transvasement de ballons R5 et S2 + 5 enfants âgés de 10 à 15 mois		"C'est bébé nageur" ((R5 joue avec ELI et lève une balle très haut, avant de la faire tomber.)) 1 SOF ((bascule de côté, la jambe tendue. Elle lève la jambe et regarde R5.)) 2 3 R5 ((R5 se penche de côté et lève la jambe, en imitant le mouvement de SOF en miroir (photo). Elle regarde SOF)) boum . ((se relève et pointe SOF. Regarde S2 et rit)) 4 5 6 7 8 S2 ((rit)) avec la jambe:: . ((lève son bras tendu et le fait bouger)) 9 10 R5 tu fais de l'aérobic ./ eh . c'est bébé nageur .\ ((lève la main)) hein\ 11 12 ((s'approche de SOF)) 13 SOF ((se retourne et s'assied)) 14 R5 c'est aujourd'hui . la piscine: .. ((touche SOF)) plouf . dans l'eau . 15	 41.35

Lors de cette activité, la référente joue avec ELI en levant une balle très haut, avant de la faire tomber. SOF est assise face à la référente et se fait tomber, dans un mouvement qui suit séquentiellement le mouvement de la balle. Elle se fait basculer de côté en tenant une jambe tendue, ce qui équilibre le mouvement et fait qu'elle ne touche pas le sol avec la tête. La référente regarde SOF et imite son mouvement en miroir, de façon ostensible. Pendant tout le long de son mouvement, elle maintient l'orientation visuelle sur SOF. En touchant le sol avec son bras, la référente dit « boum » (ligne 6). Elle se relève et pointe SOF, en la regardant intensément et en souriant. La référente se met à rire et regarde la stagiaire. Par son mouvement d'imitation, son regard, ses mimiques, sa verbalisation et son rire, la référente montre qu'elle a observé la conduite de SOF et qu'elle la catégorise comme légitime et même « drôle ». La stagiaire rit en même temps et énonce tout en riant : « Avec la jambe » (ligne 8). Elle accompagne son énoncé avec un geste des bras qui imite le mouvement des jambes de SOF. Les deux professionnelles rendent publiquement manifestes qu'elles effectuent des processus d'observation et de catégorisation portant sur la même conduite, le mouvement de SOF de se faire tomber. La référente s'adresse ensuite à SOF : « Tu fais de l'aérobic eh c'est bébé nageur hein » (lignes 10-11). Toujours avec un rire contenu dans la voix, la référente donne des interprétations à la conduite de SOF par des métaphores. En décrivant la conduite de SOF de façon symbolique, la référente catégorise le mouvement de SOF comme une conduite intentionnelle et ludique et lui donne une signification. La notion d' « aérobic » n'est probablement pas accessible pour SOF, mais conduit la référente à l'association de « bébé nageur ». SOF se relève et se faisant, elle tourne le dos à la référente. Celle-ci s'approche de SOF et enchaîne : « C'est aujourd'hui la piscine ? (ligne 14). Elle met ainsi en lien la métaphore du « bébé nageur » avec le fait que SOF va à la piscine avec son père. La référente touche ensuite SOF et lui dit : « Plouf dans l'eau ! » (ligne 15). Dans le déroulement séquentiel de l'interaction, la référente établit une catégorisation du mouvement de SOF, en passant de l' « aérobic » au « bébé nageur », de la visite à la piscine au mouvement de faire « plouf dans l'eau ». De cette façon, la référente construit progressivement une description du mouvement de SIR sous une forme routinisée, extraite de la chanson « en bateau », connue par SOF. Pendant ce temps, SOF prend un ballon, sans maintenir de contact visuel.

Séquence	Ligne	Transcription 48	Photos/Commentaires
M2-A1 41.30-42.05 Transvasement de ballons R5 et S2 + 5 enfants âgés de 10 à 15 mois		"Elle fait plouf dans l'eau" 1 SOF ((va prendre un ballon)) 2 R5>S2 *tu sais . elle fait plouf . dans l'eau . 3 avec son papa .\°(photo) 4 S2 ouais . comme ça .\((lève les deux bras en avant)) 5 6 R5 elle se JETte . ((lève les deux bras en haut et regarde SOF)) 7	 41.50

Pendant ce moment où SOF se détourne, la référente reprend l'énoncé qu'elle vient d'adresser à SOF et le résume à l'intention de la stagiaire : « Tu sais elle fait plouf dans l'eau avec son papa ! » (lignes 2-3). Cet énoncé, tout en donnant une information d'arrière-fonds à l'interaction en cours à la stagiaire et en parlant de SOF à la troisième personne, continue à être formulé de la même façon que les énoncés précédents adressés à SOF. La référente utilise les termes « plouf dans l'eau » et « papa ». Même si la prosodie de sa voix est moins accentuée, cette reprise s'adresse de cette manière tant à la stagiaire qu'à l'enfant. La stagiaire s'aligne sur l'énoncé de la référente et dit tout en riant : « Ouais comme ça ! » (ligne 4). Pour expliciter les termes de « comme ça », elle mime le mouvement de sauter dans l'eau, les bras levés en avant. La référente ratifie la conduite de la stagiaire en énonçant : « Elle se jette ! » (ligne 6) et imite le mouvement de la stagiaire. Tout en s'adressant à la stagiaire avec une voix plus basse, la prosodie de sa voix accentue le terme de « jette » de façon synchronisée à son mouvement. Par l'amplification des gestes, la prosodie et les termes utilisés, les deux professionnelles rendent manifeste que leur interaction continue à s'adresser également à SOF. Suite à cet échange entre la référente professionnelle et la stagiaire, SOF se retourne vers la référente avec le ballon qu'elle vient de prendre dans les mains :

Séquence	Ligne	Transcription 49	Photos/Commentaires
M2-A1 41.30-42.05 Transvasement de ballons R5 et S2 + 5 enfants âgés de 10 à 15 mois		"Elle le fait bien"	
	1	SOF ((se retourne vers R5 et tient le ballon))	
	2	R5 elle se JETte ((se penche vers SOF et touche le ballon qu'elle tient. Elle le prend et le met sur la tête de l'enfant. Rit.))	
	3		
	4		
	5		
	6	SOF ((enlève le ballon de sa tête et regarde R5))	
	7		
	8	R5 ah OUI!:/ fait PLOUF dans l'eau/ ((avance le torse en faisant le mouvement de se jeter à l'eau et en tapant sur le ballon))	
	9		
	10		
	11		
	12	SOF ((se fait tomber de côté, la jambe levée))	
	13		
	14	R5 PLOUF dans l'eau/ OUI!:/ (photo)	
	15	S2 elle le fait bien\	

Lorsque SOF se retourne, la référente répète la même verbalisation, en l'adressant cette fois à SOF : « Elle se jette » (ligne 2). Tandis que sa prosodie reprend l'intonation antérieure, le mouvement de la référente connaît une variation. Elle penche fortement son torse en avant, en direction de SOF, et touche le ballon que celle-ci tient dans la main. Son mouvement est amplifié mais exécuté à un rythme ralenti, ce qui a comme effet que l'avancée vers SOF se fait tout en lenteur. La référente mime toujours le mouvement de sauter dans l'eau, mais en l'ajustant au contexte présent. La référente prend le ballon que SOF tient dans la main et le lui met sur la tête, tout en riant. Par son rire, la référente rend manifeste qu'elle est en train de faire une « blague ». SOF enlève le ballon de sa tête, en le posant devant elle. La référente accentue fortement, avec une voix très haut perchée et avec un rire contenu dans la voix : « Ah oui ! » (ligne 8). Cette interpellation attire l'attention à ce qui va suivre. La référente reprend la formulation utilisée antérieurement : « Fait plouf dans l'eau » (ligne 8). Suite à son énoncé, elle met en scène le mouvement de sauter dans l'eau, en avançant le torse de façon ostensible, en levant les bras et en les abaissant tout en tapant avec les mains sur le ballon. Lorsque la référente est en train de finir son mouvement, SOF commence à reproduire sa conduite initiale, en se faisant tomber de côté, la jambe levée. Cette reprise est ratifiée par la référente en reprenant les mêmes formulations qu'antérieurement : « Plouf dans l'eau oui » (ligne 14). La référente montre ainsi qu'elle a observé que SOF a reproduit son mouvement initial et elle le légitime et le valorise de façon accentuée, en s'adressant à SOF directement. La stagiaire, qui a continué à observer l'interaction entre la référente et SOF, s'adresse à la référente : « Elle le fait bien » (ligne 15). Par son énoncé, la stagiaire fait ressortir aussi bien le fait qu'elle a observé la conduite de SOF que le fait qu'elle la catégorise de façon positive. Cette ostension est cependant adressée à la référente et nomme SOF à la troisième personne. Par cette réflexion sur la situation, la stagiaire rend manifeste l'existence de plusieurs strates du cadrage de l'activité.

Dans les trois extraits de cette séquence, le nombre des changements d'adressages est important. Initialement, dans le premier extrait, l'interaction se déroule entre la référente et l'enfant, avec la

stagiaire qui intercale un commentaire à un moment donné (« avec la jambe »). Ensuite, dans le deuxième extrait, pendant que SOF est orientée vers le ballon, l'interaction continue entre la référente et la stagiaire. Dès que SOF se retourne vers la référente, lors du troisième extrait, l'interaction entre elle et l'enfant reprend. Cet extrait se clôt par un commentaire final de la part de la stagiaire, adressé à la référente. A travers ces changements d'adresses, le déroulement séquentiel de l'interaction suit le rythme de l'engagement de l'enfant. Quand SOF est disponible, les énoncés lui sont adressés, lorsqu'elle est focalisée sur d'autres points d'intérêt, l'interaction continue à se dérouler par des échanges entre les deux professionnelles. La référente s'ajuste aux modalités d'engagement ou de non-engagement de SOF et lui permet ainsi de s'inscrire dans une interaction d'une certaine durée.

Dans cette séquence, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation s'effectue par des répétitions de verbalisations accentuées et rythmées, accompagnées par des mouvements mimés. Lorsque l'éducatrice imite le mouvement de SOF, en levant sa jambe et en s'inclinant de côté, elle fait un « geste mimétique » qui « imite ou représente un autre individu avec lequel l'acteur s'identifie » (Schütz, 2009, p. 90). La notion d'imitation permet d'éclairer l'analyse de cette séquence. Il s'agit de considérer qu'une « répétition à l'identique (...) n'existe pas dans la réalité. Ce n'est pas un corps qui exécute le mouvement mais bien une personne porteuse de toute son histoire » (Harbonnier & Barbier, 2012, p. 18). Par sa conduite d'imitation de la référente en tant que « mimétisme gestuel offre un accès global, rapide et direct au mouvement observé » (op.cit., p. 18). L'imitation a une place importante dans les interactions avec de jeunes enfants et constitue pour les enfants, selon Bruner, « une fonction d'apprentissage par observation du congénère » (Lestage, 2008, p. 8). A travers le processus de démonstration et d'imitation, le rôle de l'adulte dans la transmission est prépondérant. Cependant, comme dans la séquence analysée, les processus d'imitation s'inscrivent largement dans une réciprocité :

« En effet, l'alternance imiter/être imité permet la régulation temporelle interpersonnelle qui n'est pas nécessaire dans le cas d'interactions élémentaires, mais le devient dans le cas d'échanges prolongés. Elle marque l'intentionnalité en relation avec les prises de parole que constitue l'initiation d'une nouvelle séquence imitative basée sur un autre objet ou une autre activité à propos du même objet : elle sous-tend le partage de thèmes » (Nadel & al., 1996, p. 27).

Au départ, l'imitation d'une conduite d'un des participants à l'interaction exprime : « tu m'intéresses » (Nadel & al. 1996, p. 27). Dans leur imbrication dans le déroulement interactionnel, les conduites d'imitations sont ensuite « plus que de simples comportements socialement orientés, plus que des moyens d'influence sur l'autre, en fait de véritables outils d'interactions » (op.cit., p. 27). Par ailleurs, « la réciprocité de ces comportements les différencie de ceux décrits sur la base d'une relation hiérarchique cristallisée entre modèle et imitateur » (op.cit., p. 27). A travers de telles interactions, « l'enfant apprend à imiter » (Piaget, 1945, p. 81).

Dans la séquence d'interaction analysée, les énoncés verbaux consécutifs vont donner des interprétations multiples à ce mouvement, de « aérobic » à « bébé nageur » et à « plouf dans l'eau » et lui donnent une épaisseur de significations. Par ailleurs, les conduites ostensives de l'éducatrice prennent les mêmes formes quand elle porte sur les conduites de SOF dans l'activité située que quand elle représente les conduites se déroulant à la piscine, lors des cours de « bébés nageurs ». A travers cette similitude se construit un cadrage modalisé d'un jeu symbolique où il s'agit de « faire semblant » de sauter dans l'eau. De même, cette similitude permet de construire une certaine forme de récit d'une situation non présente, adressé à un enfant âgé d'environ un an, et qui permet de construire une compréhension partagée entre les professionnelles et l'enfant concernant ce qui est en train de se passer.

Certes, la catégorisation établie par la référente du mouvement initial n'amène pas SOF à la ratifier. Elle regarde la référente, mais se retourne ensuite et va chercher un ballon sans qu'il soit apparent qu'elle tienne compte des énoncés de la référente. Ce retrait de SOF de l'interaction est suivi par un échange entre la référente et la stagiaire où la référente répète les catégorisations effectuées, avec une intensité interactionnelle moindre et par un adressage indirect. En tant que témoin ratifié de cette interaction, SOF a pu réentendre ce qui lui avait été signifié auparavant. En modulant l'intensité de ces échanges avec SOF, en s'ajustant à ses retraits et ses ré-engagements, la référente parvient progressivement à partager sa compréhension de la situation avec SOF. S'il n'est pas possible d'affirmer sans ambiguïté que le mouvement initial de SOF constitue une conduite intentionnelle mimant les mouvements d'un « bébé nageur » à la « piscine », le mouvement final de SOF constitue assez certainement une conduite intentionnelle pour imiter le fait de faire « plouf dans l'eau ». La catégorisation de la conduite de SOF et d'elle-même en tant que « bébé nageur » construit une partie

de son identité sociale, mais constitue également une opportunité pour élargir ses expériences et de faire de nouveaux apprentissages. Cette séquence d'interaction met en lien la situation actuelle avec des contextes antérieurs et ultérieurs et établit de cette manière une certaine continuité pour l'enfant. S'y construisent également des liens entre le réel d'une activité avec des balles et l'imaginaire d'un jeu symbolique.

Tout au long de cette séquence, les professionnelles rient et manifestent du plaisir d'observer SOF et d'interagir avec elle. Par une modalisation du cadrage de l'activité en tant que jeu et à travers la symbolisation effectuée des conduites de l'enfant, les professionnelles transforment un mouvement qui pourrait donner lieu à de multiples interprétations dans une conduite riche de sens. Dans une posture double, les professionnelles s'engagent en tant que participantes dans un jeu, s'y amusent, rient et éprouvent du plaisir à interagir avec SOF, tout en observant sur un plan plus réflexif les conduites inattendues, les gestes d'imitation et la coordination fine des mouvements par SOF avec intérêt et satisfaction. Le travail d'interagir, de s'engager dans des relations interpersonnelles, jour après jour, demande un investissement subjectif. Trouver du plaisir dans les interactions est un des moyens pour construire et maintenir cet investissement subjectif. Dans cette interaction, les professionnelles s'amusent. La limite est ténue entre s'amuser avec un enfant aussi jeune et rire de lui. L'alignement de SOF à la fin et sa reprise du mouvement initial montre que, dans cette situation-là, elle a pu participer au plaisir des professionnelles.

3. Les compétences de l'enfant

A partir des processus d'observation et de catégorisation effectués concernant les conduites des enfants, les professionnelles élaborent également des catégorisations de leurs compétences. Ces catégorisations impliquent, souvent de façon implicite, la comparaison à une norme pour évaluer ces compétences. Ces normes peuvent être en lien avec l'enfant singulier et ce qu'il fait habituellement et ce qu'il sait faire, mais également en lien avec une norme typifiée, liée au développement « normal » d'un enfant de l'âge donné. Les séquences d'interaction suivantes abordent les compétences des enfants sur le plan moteur, langagier et émotionnel.

3.1. Les compétences de motricité

Séquence	Ligne	Transcription 50	Photos/Commentaires
M-A2 1.03.39- 1.04.24 Transvasement de graines R1 et S1 + 6 enfants âgés de 10 à 15 mois		"AXE est concentrée" ((Pendant toute cette séquence, AXE transvase des graines dans un bol.)) 1 S1 bravo . AXE. c'est bien\ ((regarde AXE en souriant)) (12 sec.) c'est bien AXE . 2 3 bravo\ 4 R1 t'as rempli le biberon . LEO/ .. tu as mis des graines dans ton biberon/ 5 LEO ouais/ 6 R1 ben non/ il est tout vide\ .. il faut le remplir/ ... 7 8 LEO ((remplit le biberon)) 9 R1 vas-y . oui . bravo .\ encore\ 10 S1 tu fais quoi avec ce biberon/ 11 MAR ah/ ((tend le biberon à S1) 12 S1 c'est pour moi/ qu'est-ce qu'on va faire alors/ on va le remplir/ 13 R1 ((observe AXE depuis 6 secondes, en souriant)) (photo) AXE . elle est concentrée! 14 15 S1 elle arrive très bien à faire . ((fait le geste de remplir un bol avec une cuillère)) 16 17 R1 super/ ((observe AXE)) 18 19 S1 ouais\ 20 21 22	 1.04.12

Lors de cette séquence, l'activité de transvasement est déjà en cours depuis un peu plus de vingt minutes. AXE, qui se trouvait à côté de la référente au début de l'activité, s'est déplacée à côté de la stagiaire. Elle transvase des graines dans un bol, à l'aide d'une cuillère. La stagiaire la regarde pendant un moment et s'adresse à elle : « Bravo AXE ! C'est bien ! » (ligne 1). La stagiaire rend ainsi manifeste qu'elle est en train d'observer les conduites d'AXE, en les valorisant. AXE ne montre pas de réaction à l'énoncé de la stagiaire, mais continue sa conduite de transvasement. Pendant douze secondes, la stagiaire l'observe attentivement en souriant. Ensuite, elle répète ses félicitations : « C'est bien AXE bravo » (lignes 2-3). L'attention continue de la stagiaire et la répétition de son énoncé montrent qu'elle considère la conduite d'AXE comme sortant de l'ordinaire. La référente ne s'aligne pas sur l'interaction entre la stagiaire et AXE, mais interagit avec un autre enfant (lignes 4-10). La stagiaire s'engage dans une interaction avec MAR (lignes 11-14). La référente commence alors à observer AXE. Elle l'observe pendant six secondes et se met progressivement à sourire. AXE, pendant tout le long de cette séquence, continue de transvaser des graines dans un bol, à l'aide d'une cuillère. La référente s'adresse à la stagiaire : « AXE est concentrée » (lignes 16-17) et montre le fait qu'elle a observé la conduite d'AXE et la catégorisation qu'elle a effectuée à partir de là. La stagiaire rend ostensible les processus d'observation et de catégorisation qu'elle avait déjà effectués et qui l'avait amenée à féliciter AXE : « Elle arrive très bien à faire ... » (ligne 19). La stagiaire ne décrit pas le mouvement d'AXE par le langage verbal, mais le mime en imitant le geste d'AXE. La référente, en observant toujours AXE, s'aligne sur l'énoncé de la stagiaire : « Super ! » (ligne 21). L'ostension de cette légitimation de la conduite d'AXE est ratifiée par la stagiaire : « Ouais ! » (ligne 22).

Au début de cette séquence, la stagiaire s'adresse à AXE directement. L'ostension effectuée par la stagiaire s'inscrit dans une interaction à deux, en marge de l'activité collective. Seulement plus tard, lorsque la référente observe par elle-même la conduite d'AXE et sur la base de ses propres processus d'observation et de catégorisation, la référente les rend publiquement manifestes. Elle ne s'adresse pas à AXE, mais à la stagiaire et parle *sur* AXE et sa conduite, en utilisant le pronom « elle ». En s'adressant à la stagiaire et en évoquant la catégorisation de la conduite d'AXE en la désignant par « elle », la référente sort de l'activité de transvasement menée auprès des enfants. Elle s'engage dans un niveau réflexif concernant la conduite d'AXE et de ses capacités. Comme déjà évoqué, le cadrage de l'expérience primaire de l'activité de transvasement menée auprès des enfants contient des strates différentes. Les professionnelles n'interagissent pas uniquement avec les enfants dans l'activité située. En plus, et en même temps, elles engagent dans un travail réflexif sur les enfants, leurs conduites, leur développement et leurs caractéristiques, travail réflexif qui se situe dans une strate modalisée de l'activité en cours. Dans cette séquence, les processus d'observation et de catégorisation concernant AXE et sa conduite s'établissent de façon conjointe et négociée dans l'interaction entre la référente et la stagiaire. Les deux professionnelles construisent ensemble une catégorisation d'AXE qui est « concentrée » et « arrive très bien à faire ». Elles relèvent tant l'engagement de l'enfant dans son activité que les aspects liés à ses compétences de motricité fine. La conduite d'AXE est fortement valorisée. Lors de cette séquence, les deux professionnelles utilisent à trois reprises le terme de « très bien, deux fois « bravo » et à une autre reprise le terme de « super ». Pendant toute cette discussion entre les professionnelles (lignes 16-21), AXE ne réagit pas au fait que celles-ci parle d'elle. Elle ne lève pas la tête et continue à transvaser les graines. Les professionnelles, quant à elle, parle d'AXE comme si elle n'était pas présente. A travers cette valorisation accentuée se construit une certaine généralisation qui englobe tant les conduites d'AXE que sa façon de s'engager dans l'activité et, de cette manière, comporte des éléments d'une caractérisation positive de l'identité de l'enfant. L'attention marquée des deux professionnelles et la répétition forte de ces formulations de valorisation font ressortir que la conduite d'AXE a un caractère inattendu pour les professionnelles. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation et la forme qu'elle prend contient une note d'étonnement. Les processus d'observation et de catégorisation peuvent confirmer les catégorisations déjà aménagées, elles contiennent potentiellement aussi des opportunités pour les modifier. Des moments de surprise et d'étonnement peuvent être des signes d'une telle modification. Seule une analyse sur le long terme peut donner plus d'éléments pour approfondir ces évolutions des catégorisations dans le temps.

3.2. Les compétences langagières

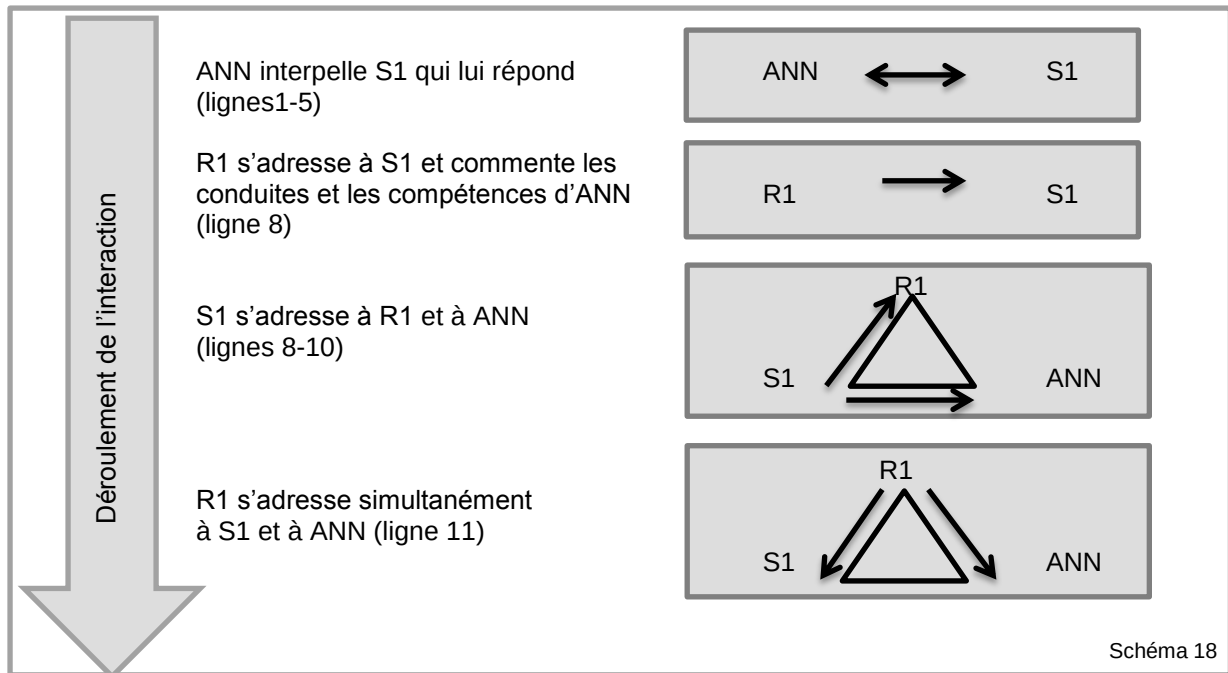
3.2.1. Commenter les compétences langagières

Séquence	Ligne	Transcription 51	Photos/Commentaires
M-A3 55.10-55.20		« C'est dur à dire »	
Psycho- motricité	1	ANN eh . eh . ((se met sur la pointe des pieds et fait le mouvement de se hisser)) alili ...	
	2	((avec hochement de tête))	
	3	hop ((pose LAR dans le cylindre))	
R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois	4	S1 alili ((hoche la tête))	
	5	ANN toi aussi/	
	6	ANN <u>oui</u> ((hoche la tête et lève les bras))	
	7	R1 <u>t'as</u> vu comment elle s'appelle\	
	8	S1 ouais. tu t'appelles comment ./ ANNELise	
	9	.\ ((prend ANN pour la soulever))	
	10	R1 c'est DUR à dire . ANNELise .\	
	11		
			55.12

A plusieurs reprises lors de l'activité de psychomotricité, la stagiaire soulève des enfants pour les placer au milieu d'un cylindre en mousse. Elle est en train de mettre LAR. ANN s'approche d'elle, l'interpelle par des bruitages (« Eh eh », ligne 1), se met sur la pointe des pieds, en mimant le mouvement de se hisser. Ensuite, ANN hoche vigoureusement la tête à plusieurs reprises et dit : « Alili » (ligne 2). La stagiaire pose LAR dans le cylindre : « Hop » (ligne 4). ANN redit : « Alili » (ligne 5), en continuant de hocher la tête. La stagiaire la regarde et lui demande : « Toi aussi ? » (ligne 6). ANN acquiesce en répondant « oui » (ligne 7), tout en hochant la tête et en levant les bras. Simultanément à l'acquiescement d'ANN, la référente s'adresse à la stagiaire : « T'as vu comment elle s'appelle ? » (ligne 8). Par cette intervention, la référente attire l'attention de la stagiaire sur la façon de l'enfant de se nommer et de prononcer son prénom. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués par la référente fait référence aux compétences linguistiques d'ANN. La référente s'engage ainsi dans un niveau réflexif avec la stagiaire, ce qui peut s'inscrire dans la construction d'une collaboration en équipe et, de façon simultanée, ouvrir vers la dimension formative de la situation. La référente n'effectue pas l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans la situation, mais *sur* la situation en cours et ne parle pas à l'enfant directement mais parle d'« elle ».

La stagiaire ratifie l'énoncé de la référente (« Ouais », ligne 9). Elle s'adresse ensuite à ANN : « Tu t'appelles comment ? » (ligne 9). Elle enchaîne et nomme elle-même le prénom de l'enfant, en accentuant sa prononciation : « ANNELise » (ligne 10). En même temps que la stagiaire s'aligne sur l'énoncé de la référente et aborde la question du prénom de l'enfant, elle répond de façon non verbale à ce qu'elle a interprété comme une demande de la part de l'enfant. Elle soulève ANN et la pose dans le cylindre. De cette manière, la stagiaire répond en même temps à la référente et à ANN. Elle intègre les processus d'observation et de catégorisation rendus manifestes par la référente *dans* la situation, en changeant l'adressage et en impliquant ANN. La stagiaire, par la prononciation accentuée du prénom d'ANN, souligne le fait que l'enfant ne parvient pas encore à prononcer son nom de façon correcte, tout en offrant un modèle. Ce qui aurait pu donner lieu à une interaction entre professionnelles sur les compétences linguistiques d'un enfant est repris dans l'interaction entre la stagiaire et l'enfant. De cette manière, la stagiaire rend ostensible pour ANN que les deux professionnelles ont observé le fait qu'elle cherche à se nommer, même si la prononciation n'est pas encore assurée. La référente ratifie cet énoncé de la stagiaire et le rend plus explicite : « C'est dur à dire ANNELise » (ligne 11). Cette intervention de la référente n'est plus adressée à la stagiaire uniquement, mais semble plutôt s'adresser à la stagiaire et à ANN, en même temps. La référente valorise le fait qu'ANN cherche à dire son prénom même si c'est encore « dur » et catégorise la prononciation approximative de l'enfant comme étant liée au prénom et non à une difficulté de l'enfant. Dans une situation collective, les modes de participations à l'interaction peuvent évoluer sans cesse. Qui parle à qui se négocie par l'ajustement réciproque des différents participants. Dans cette séquence d'interaction, les différents adressages entre ANN, la stagiaire et la référente se succèdent comme suit :

Changements d'adressages lors du déroulement de l'interaction



A travers ces changements d'adressages, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation concernant les compétences linguistiques d'ANN, effectuée par les deux professionnelles, s'inscrit en même temps dans une interaction avec l'enfant et forme de cette façon-là une valorisation de ses conduites et de ses compétences.

3.2.2. La mise en visibilité des compétences langagières dans un contexte collectif

L'extrait suivant concerne également une interaction portant sur les compétences langagières d'un enfant.

Séquence	Ligne	Transcription 52	Photos/Commentaires
M2-A2 26.20-26.48 Jeux libres R5, S2 + 3 EDE et 8 enfants âgés de 10 à 18 mois		« Elle commence à dire des p'tits mots » 1 ELI +mien mien mien/ . mien mien 2 mien/ eh mien/+ 3 S2 c'est le TIEN\ ... ((regarde R5)) 4 eh ben\ ... elle voulait lui 5 prendre/... mais elle commence 6 à dire des p'tits mots comme ça 7 ((vocalise)) 8 ENF et aussi: . SOF . hier . je fais 9 elles sont où tes pantoufles . 10 +SOF . elles sont où tes 11 pantoufles/ + ((lève une main)) 12 SOF hum/ ((s'approche de R5)) 13 R5 elles sont où tes pantoufles/ 14 ((pointe vers les pieds de SOF)) 15 ((en haussant les bras)) pa: ci/ 16 (photo) 17 EDE %au vestiaire%/ 18 R5 %pas là%/ ((Lève la main. 19 Regarde EDE et rit. Regarde 20 SOF))%elles sont pas là%/ 21 ((lève les mains ouvertes)) 22 SOF ((pointe)) x ah x 23 R5 ouais\	26.40

Au début de la matinée, cinq professionnelles se trouvent dans la grande salle de jeux avec huit enfants. ELI se trouve près de la stagiaire et tient un jouet à la main. LOR et SOF se trouvent à côté d'ELI. Avec une voix forte, ELI commence à faire des bruitages, d'abord des répétitions de « mien mien mien » (ligne 1) avant de s'approcher plus distinctement d'un son correspondant à « le mien » (ligne 2). La stagiaire lève la tête, suite à ce dernier énoncé, regarde ELI et s'adresse à elle : « C'est le tien ? » (ligne 3). Son attitude et sa prosodie sont marquées par la surprise et par sa reformulation elle semble vouloir vérifier si ELI a effectivement dit ce qu'elle a compris. La stagiaire regarde la référente et lui dit : « Eh ben ! » (ligne 4). Elle rend ainsi manifeste qu'elle considère bien qu'ELI a dit « le mien » et que c'est inattendu pour elle. La stagiaire change ici d'adressage. Elle ne parle plus avec ELI mais parle *sur* les conduites et les compétences d'ELI avec la référente. La stagiaire enchaîne : « Elle voulait lui prendre » (lignes 4-5). Par cet énoncé, elle montre ce qu'elle vient d'observer et qu'elle considère que le contexte justifie son interprétation de l'énoncé d'ELI. La stagiaire continue : « Mais elle commence à dire des petits mots comme ça » (lignes 5-6). Cette ostension généralise les processus d'observation et de catégorisation effectués et ne porte pas seulement sur les conduites d'ELI, mais sur ses compétences langagières plus généralement. Cette catégorisation justifie également l'interprétation de l'énoncé d'ELI. La fin de ce que la stagiaire dit n'est plus audible, étant donné qu'un des enfants à côté d'elle se met à vocaliser fortement, sans qu'il soit possible d'identifier clairement dans l'extrait audio-vidéo s'il s'agit d'ELI ou de SOF. La référente répond à la stagiaire, en élargissant la thématique. Elle ne parle pas des compétences langagières d'ELI, mais de celles de SOF : « Et aussi ... SOF hier » (ligne 8). La référente annonce le changement de thématique à venir et l'introduit par l'énonciation du prénom de SOF et une référence temporelle.

La référente commence ensuite à faire le récit de ce qui se passait la veille : « Je fais , elles sont où tes pantoufles » (lignes 8-10). La référente s'adresse ensuite à SOF. Elle lève la voix et parle d'une voix haut perchée : « SOF elles sont où tes pantoufles ? » (lignes 10-11). La référente regarde SOF, lève sa main tournée vers le haut, dans une attitude de questionnement. Après son annonce du changement thématique, la référente ne continue pas son récit mais interpelle SOF pour « rejouer » la séquence de la veille. Les regards de toutes les professionnelles sont focalisés sur SOF. SOF s'approche de la référente et demande : « Hum ? » (ligne 12), dans une attitude interrogative. La référente répète sa question antérieure, en pointant les pieds de SOF : « Elles sont où tes pantoufles ? » (ligne 13). Par son geste de pointage, la référente contextualise sa question et facilite sa compréhension pour SOF.

Cette fois, SOF répond à la question : « Pas ci ! » (ligne 15). Par son attitude surtout, SOF mime sa réponse. Elle hausse ses bras, en tournant ses mains vers le haut, et hausse sa voix de façon marquée. Une des éducatrices, en regardant la référente, énonce : « Au vestiaire ? » (ligne 17). Par sa prosodie, l'éducatrice mime la prosodie de SOF. (Ceci est indiqué dans la transcription par le signe %). Le débit de son énoncé est hésitant et semble proposer une « traduction » de ce que SOF a dit en inférant selon le contexte. La référente regarde l'éducatrice et imite l'attitude et la prosodie de SOF en disant : « Pas là ! » (ligne 18). Elle rit et, de cette manière, elle fait ressortir que c'est cet énoncé-là de SOF qu'elle a voulu montrer. La référente s'oriente de nouveau vers SOF et reformule : « Elles sont pas là ! » (ligne 20). Cette fois encore, la référente reprend tout à fait l'attitude de SOF et parle en imitant la voix d'une petite fille. SOF répond, en pointant et en faisant des vocalises, sans qu'il y ait des mots compréhensibles dans ce qu'elle dit. La référente ratifie par « ouais » (ligne 23).

Lors de cette interaction également, les changements d'adressages sont multiples. Les modes de participation à l'interaction changent et impliquent tant les enfants, ELI et SOF, que les professionnelles, la stagiaire, la référente et une éducatrice. Les autres personnes présentes à l'interaction y assistent en tant que témoin ratifié et la photo illustrant la séquence montre bien la focalisation de tous les regards sur SOF. Dans cette séquence, à partir de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués par la stagiaire concernant la conduite d'ELI et ses compétences langagières, la référente construit une sorte de mise en scène de l'interaction entre SOF et elle qui s'était déroulée la veille. De cette façon, elle rend visible l'observation qu'elle avait effectuée concernant la conduite de SOF et attire l'attention de toutes les professionnelles sur SOF et ses compétences langagières. La focalisation de toutes les professionnelles sur ELI d'abord, sur SOF ensuite, et la mise en commun des processus d'observation et de catégorisation portant sur les « p'tits mots » qu'elles savent dire rend publiquement manifeste l'attention que les professionnelles portent sur le développement langagier des enfants et la valorisation de leurs compétences linguistiques.

3.3. Les compétences sur le plan émotionnel

La prochaine séquence porte sur les compétences sur le plan émotionnel d'une enfant et comment elle parvient à faire face à ses difficultés de séparation. Cette interaction se déroule dans le cadre d'une « réunion » qui regroupe tous les enfants et toutes les professionnelles présents dans le groupe. Une éducatrice anime la réunion et est assise sur une chaise face aux enfants, à la référente, la stagiaire et une aide, qui sont tous assis sur des matelas posés sur le sol.

Séquence	Ligne	Transcription 53	Photos/Commentaires
G-A1 1.15.22- 1.15.36 Réunion R4, EDE, AID et S1 + 16 enfants âgés de 2 à 3 ans		« C'est fini, cette histoire » 1 CEL EDE/ 2 EDE oui/ 3 CEL moi je pleure pas\ ((avance ses bras et tourne les mains en haut)) 4 EDE ah ben NON\ ((lève ses mains et les bouge avec un geste d'effacement)) 5 c'est fini cette histoire . hein\ c'est FINI/ 6 CEL ((hoche la tête)) 7 EDE fini . FINI/ 8 AID c'était SUPER la séparation . ce matin/ 9 R4 hein/ 10 BRAvo .\ °le papa . je pense qu'il doit 11 être . content °\ 12 hum\	 1.15.25

Au début de la réunion, un des enfants, JAM, est en train de pleurer. CEL est assise plus loin, en face de l'éducatrice qui anime la réunion. C'est CEL qui interpelle l'éducatrice par son prénom (ligne 1), en la regardant attentivement et en attendant que celle-ci lui prête attention. L'éducatrice répond par « oui » (ligne 2), et CEL enchaîne : « Moi je pleure pas » (ligne 3). En même temps, CEL lève ses bras en les avançant, en direction de l'éducatrice, et tourne ses mains en haut. Dans cet énoncé, CEL commente sa conduite propre, sans faire de lien explicite avec les pleurs de JAM. L'éducatrice s'aligne sur l'énoncé de CEL : « Ah ben non ! » (ligne 5). Le « non » est fortement accentué. Simultanément, l'éducatrice lève ses mains, dans un geste qui reproduit largement le geste de CEL, pour ensuite faire un mouvement d'effacement avec ses mains. L'éducatrice continue : « C'est fini cette histoire hein c'est fini ! » (lignes 6-7). De cette manière, l'éducatrice exprime que si actuellement « l'histoire est finie », avant il arrivait effectivement que CEL pleure. En plus, elle catégorise les pleurs antérieurs de CEL comme « histoire », ce qui implique qu'elle considère les pleurs comme non pertinents, « pour de vrai ».

CEL s'aligne sur l'énoncé de l'éducatrice en hochant la tête. L'éducatrice continue et reprend deux fois le terme de « fini » (ligne 9). La répétition de « fini » à quatre reprises en tout amène un effet de jeux de mot, de ritournelle. Cette répétition établit une accentuation forte du fait que CEL ne pleure pas ou plus, mais constitue également une sorte d'incantation. L'« histoire » n'est pas si « finie » que ça et il arrive encore que CEL pleure. En évoquant la fin de façon si affirmée, l'éducatrice semble valoriser une « fin de l'histoire » encore à venir. L'aide intervient : « C'était super la séparation ce matin hein ? » (lignes 10-11). Par cet énoncé, l'aide établit un lien entre les différents énoncés antérieurs. D'une part, CEL fait peut-être référence à la situation actuelle et au fait qu'elle ne pleure pas lors de la réunion. Cependant, elle peut également se référer à la séparation de la matinée où elle n'a pas pleuré contrairement à sa conduite habituelle. D'autre part, l'éducatrice évoque probablement les « histoires » que CEL fait lors de la séparation de façon générale, et le fait que ce matin-là, elle n'a pas pleuré.

Par son énoncé, l'aide rend manifestes les processus d'observation et de catégorisation qu'elle a effectué lors de la séparation du matin et légitime la conduite de CEL. Simultanément, elle valorise la conduite de CEL et exprime qu'elle n'est pas encore catégorisée comme habituelle pour CEL. La séparation était « super », mais cela est énoncé de façon restrictive pour « ce matin ». L'énoncé de l'aide met explicitement en lien la situation de la réunion et la remarque de CEL concernant le fait qu'elle ne pleure pas avec un événement antérieur. De cette manière, elle construit une continuité entre les différentes séquences d'interaction. Après cette référence à la séparation du matin par l'aide,

la référente s'adresse à CEL et la félicite : « Bravo ! » (ligne 12). Elle légitime ainsi la conduite de CEL, pas uniquement dans le contexte actuel de la réunion, mais surtout lors de la séparation du matin. La référente enchaîne, à voix plus basse : « Le papa je pense qu'il doit être content » (lignes 12-13). Par la prosodie de sa voix, elle rend ostensible qu'elle ne s'adresse plus à CEL et qu'elle parle à l'aide, dans une sorte d'aparté, en coulisses de l'activité en cours. La référente élargit la thématique en évoquant la satisfaction du père de CEL lorsque celle-ci ne pleure pas. Dans son déroulement séquentiel et collectif, l'interaction en cours aborde, à partir du fait que CEL ne pleure pas, les « histoires » lors des séparations en général et celle de ce matin-là, ainsi que le fait qu'une éventuelle fin des « histoires » de CEL rendrait le papa content. L'aide ratifie cet énoncé (« hum », ligne 14). A partir de l'intervention de CEL, les différents membres de l'équipe, l'éducatrice, la référente et l'aide ont collectivement établi des liens entre le contexte actuel et un événement antérieur, la situation singulière et des conduites considérées sur un plan plus général, ainsi qu'entre l'institution et la famille.

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués dans l'interaction située et dans la relation avec CEL sur le long terme est adressée à l'enfant et aux collègues présentes. Cette ostension contribue à élaborer le vécu de CEL, mais également des différents membres de l'équipe, lors de moments de séparation émotionnellement éprouvants. Dans cette séquence, l'interaction aboutit à une catégorisation des conduites de CEL en tant qu'« histoire » qui est « finie ». Le fait de qualifier les conduites de CEL comme « histoire » les catégorise comme dénuées de pertinence dans la réalité. Il n'y a pas de raisons pour pleurer « pour de vrai ». Le fait d'évoquer la « fin » situe les conduites de CEL en tant que phase ou épisode à dépasser. Les compétences de CEL à faire avec ses émotions sans pleurer sont valorisées de façon collective, tant pour la féliciter dans l'instant présent que pour faire advenir la fin de cette « histoire » dans le futur. Les catégorisations établies sont orientées vers l'enfant et adressées à CEL pour la soutenir pour mettre fin à une « histoire ». De cette manière, elles contribuent à minimiser l'intensité du vécu émotionnel mais offrent également une certaine « contenance » pour soutenir CEL à considérer ses pleurs comme transitoires. En même temps, cette minimisation des conduites s'adresse aux professionnelles elles-mêmes. La catégorisation effectuée légitime les professionnelles pour garder une certaine distance émotionnelle à ce qui constitue une « histoire » et pour orienter leurs pratiques professionnelles pour chercher à y mettre fin.

4. Les caractéristiques de l'enfant

Par un processus de généralisation des observations et des catégorisations concernant l'état physique, les conduites et les compétences des enfants, les professionnelles construisent des façons de voir les enfants et leur attribuent des caractéristiques. Les observations et les catégorisations effectuées sont élargies et décontextualisées. L'analyse des séquences d'interaction aborde en premier comment cette attribution de caractéristiques aux enfants se construit lors des entretiens et des discussions entre les professionnelles et, dans un deuxième temps, comment une telle attribution de caractéristiques s'inscrit dans les interactions lors des activités menées auprès des enfants.

4.1. Attribuer des caractéristiques aux enfants lors des entretiens entre professionnelles

4.1.1. Différencier les conduites situées et les caractéristiques des enfants

Transcription 54 : Entretien de stage hebdomadaire M2-EP2-post (12.24)		« Elle était souvent en retrait »
1	R5	ELI . elle était . peu . bof . 'fin . elle va : . elle investit . elle a . peu . moi j'ai pas . peu . elle a peu
2		investi . mais . [ouais] elle a pas . voilà . elle était peu : . souvent en retrait . elle repartait . souvent
3		[c'est vrai] . pour aller vers la barrière comme tu dis [ouais] ou pour voir pour . pour les balles .
4	S2	je me suis demandée si c'était une question d'âge . que . si c'était pour elle . c'était pas :
5	R5	mais aujourd'hui chez les animaux . elle a fait la même chose . elle va aill- . elle elle elle était pas .
6		avec nous . en fait . elle prenait . elle allait vers le banc . à essayer de passer dessous . à me- à jeter
7		les animaux [hum hum] . alors . moi j'ai . je l'ai PEU . eu en activité et je me suis dit . mais il faudra
8		voir ce qui se passe . est-ce que cela l'intéresse pas : . ou : [hum hum] . quel . voilà . il faudrait qu'on
9		regarde un peu .
10	S2	<u>si on lui propose toujours dans l'animation</u>
11	R5	<u>d'autres activités</u>

12	S2	parce par exemple . à la réunion . [ouais] elle est vraiment là
13	R5	voilà . c'est ça . seule . j'sais pas . finalement . [hum] est-ce que seule elle arrive à . eh . investir .
14		un jeu .
15	S2	ça serait aussi à observer .

Lors de cet entretien entre la référente professionnelle et la stagiaire, consécutif à une activité menée auprès des enfants, les deux professionnelles discutent de chaque enfant. En évoquant ELI, la référente considère que l'enfant a « peu investi » (lignes 1-2) et qu'elle était « souvent en retrait » (ligne 2). Pour argumenter ces catégorisations, la référente donne des exemples d'observations des conduites d'ELI lors de l'activité. ELI « repartait souvent pour aller vers la barrière » (lignes 2-3) et « pour les balles » (lignes 3). La stagiaire s'interroge alors « si c'était une question d'âge » (ligne 4). Elle met ainsi en lien les conduites d'ELI et une typification de l'enfant en fonction de son âge. La référente ne s'aligne pas sur cet énoncé et aborde une deuxième activité lors de laquelle elle a observé ELI : « Aujourd'hui chez les animaux elle a fait la même chose » (ligne 5). A travers cet énoncé, la référente considère les conduites d'ELI dans un contexte donné, tout en les comparant d'un contexte à un autre. La référente enchaîne avec de nouveaux exemples des conduites d'ELI (« elle allait vers le banc à essayer de passer dessous » (ligne 6) et « à me jeter les animaux » (lignes 6-7). A partir des observations et des catégorisations établies, la référente annonce la nécessité d'un travail d'observation complémentaire : « Il faudra voir ce qui se passe » (lignes 7-8). Lorsque la référente considère qu'il s'agit de « regarder un peu » (ligne 9) lors « d'autres activités » (ligne 11), la stagiaire évoque la situation de la réunion où elle considère qu'ELI est « vraiment là » (ligne 12). La référente précise le questionnement qu'il s'agira d'évaluer à travers des processus d'observation et de catégorisation complémentaires : « Est-ce que seule elle arrive à investir un jeu » (lignes 13-14). La stagiaire ratifie : « ça serait aussi à observer » (ligne 15). Cet énoncé de la stagiaire fait ressortir que le terme d'« observer » fait partie des notions mobilisées par les professionnelles dans leurs pratiques au quotidien.

Les professionnelles établissent ici des catégorisations portant sur les caractéristiques d'un enfant par un va-et-vient entre observations situées, la comparaison des conduites dans différents contextes ainsi que des processus de généralisations. Le travail d'observation aboutit à un travail d'enquête et de vérification d'hypothèses. L'analyse de cette séquence d'interaction montre que l'attribution de caractéristiques aux enfants peut résulter d'un tel travail d'enquête qui précède et accompagne le processus de généralisation.

4.1.2. Attribuer des caractéristiques aux enfants à travers l'utilisation d'adverbes de temps

Dans la séquence suivante, l'attribution de caractéristiques aux enfants reste en lien avec des processus d'observation et de catégorisation portant sur des conduites, tout en étant généralisée par des « toujours » ou « jamais » :

Transcription 55 : Entretien final		
G2-EF (1.13.52-1.15.09)		« Elles se posent jamais dans un jeu »
1	S1	et en plus de ça . c'était ADI et CEL . les deux enfants qui se posent JAmAis à un jeu . donc je
2		pense que
3	CH	ah ouais . c'est une des raisons pour laquelle vous vouliez <u>finir parce que les deux étaient dedans</u> .
4	S1	<u>ouais je voulais qu'elle finisse son puzzle</u> . parce que . CEL. elle . elle reste JAmAis à un jeu . elle finit
5		jamais ce qu'elle est en train de faire et là . WOW . c'était . elle était à son jeu . donc c'est pour ça
6		aussi . moi j'étais calme . j'étais pas à dire allez finis vite ton puzzle . parce qu'il faut aller faire la
7		réunion . parce que . c'est aussi deux enfants . qui . qui ont de la peine . avec ça . en fait .
8	CH	ce qui fait que ça a une importance pour . VOUS que les deux peuvent finir leur puzzle tranquillement
9	S1	oui oui . [hum]... oui elle était très concentrée et: . elle . bon là . c'est x . on voit qu'elle est très
10		concentrée . mais c'est RAre . déjà . qu'elle fasse un puzzle . donc .
11	R4	elle tient deux s'condes . on défait le puzzle et puis . pt . [hum hum] et on part et puis . ADI . ENcore .
12		elle PEUT se poser . de faire . mais . eh . CEL . elle . elle a beaucoup de peine . elle . elle veut tout
13		le temps la place d'adulte . décider pour tout le monde . même pour les adultes . elle veut
14		décider . ((rires)) tu sais . d'un coup . dès qu'on la trouve dans le rôle . enfant . vraiment . dans son
15		vrai rôle . alors on . va . pas non plus [ouais]

Dans cet extrait d'un entretien final, la stagiaire aborde une séquence du film audio-vidéo qui la montre en train d'aider deux enfants à finir leur puzzle avant de ranger. Elle explique pourquoi elle reste auprès de ces enfants, en les désignant pour leur prénom et en indiquant que ce sont « deux enfants qui se posent jamais à un jeu » (ligne 1). Cette catégorisation généralisante d'ADI et de CEL est marquée par le terme « jamais » et, de cette manière, attribue des caractéristiques aux enfants

concernés. Ensuite, la stagiaire parle de CEL plus particulièrement et répète le terme « jamais » à deux reprises : « CEL elle reste jamais à un jeu », (ligne 4) et « elle finit jamais ce qu'elle est en train de faire » (lignes 4-5). A partir de cette catégorisation des caractéristiques de CEL, la stagiaire aborde la situation de l'extrait du film en rendant manifeste qu'elle la considère comme inhabituelle : « Et là wow c'était ... elle était à son jeu » (ligne 5). Ce côté inhabituel est exprimé par la prosodie de l'énoncé de la stagiaire. La conduite de CEL est mis en lien avec les pratiques professionnelles de la stagiaire qui reste « calme » (ligne 6) et ne va pas interrompre les enfants en leur demandant : « Allez finis vite ton puzzle » (ligne 6). La référente confirme ensuite les catégorisations de la stagiaire, en évoquant que CEL « tient deux secondes » (ligne 11) et en décrivant les conduites habituelles de CEL de façon générale : « On défait le puzzle et puis et on part » (ligne 11).

Tandis qu'au départ de ces explications, la stagiaire désigne deux enfants, ADI et CEL, ensuite elle ne parle plus que de CEL. La référente enchaîne en ne parlant que de CEL et introduit ensuite une différenciation explicite : « ADI encore elle peut se poser » (lignes 11-12). La référente rend manifeste qu'elle considère que si CEL ne peut « jamais » se poser à un jeu, ce n'est pas le cas pour ADI. Cette différenciation entre les deux enfants renforce encore la catégorisation établie par rapport à CEL en la considérant comme liée de façon spécifique à cette enfant. A ce moment, la référente aborde un autre aspect des caractéristiques de CEL en considérant qu'elle « a beaucoup de peine » (ligne 12). La référente ajoute que CEL « veut tout le temps la place d'adulte » (ligne 12-13) et qu'elle veut « décider pour tout le monde même pour les adultes » (ligne 13-14). Ici aussi, la référente procède à une généralisation en utilisant les termes « tout le temps ». La référente évoque une répartition des « places » entre « adultes » et enfants qui est mise en question pour CEL qui veut « décider », « même pour les adultes ». En utilisant le terme « adulte », la référente ne désigne pas un contexte professionnel et institutionnel, mais une répartition plus largement sociale entre les générations, entre « adultes » et « enfants ». CEL est une enfant qui, de façon générale, n'est pas « dans son vrai rôle » (lignes 14-15) d'enfant. Dans les énoncés de la référente, cette délégitimation très forte des caractéristiques de CEL n'est pas reliée à des processus d'observation et de catégorisation concernant ses conduites. Dans les images de l'extrait du film, CEL se trouve « dans le rôle enfant » (ligne 14), « d'un coup » (ligne 14). Les conduites de CEL observées dans le film se trouvent en contraste avec les catégorisations plus générales de ces caractéristiques, ce qui constitue pour la référente une justification du fait d'attendre qu'elle finisse son puzzle. Cet extrait montre que les descriptions des conduites observées, l'ostension des significations attribuées et les généralisations effectuées concernant les caractéristiques d'un enfant s'imbriquent de façon marquée et peuvent contribuer à construire des catégorisations collectives qui restent considérées comme valables même si les observations situées sont en décalage.

4.1.3. Attribuer des caractéristiques aux enfants à travers l'utilisation d'un adjectif

Dans de nombreuses séquences d'interaction, le processus même de catégorisation en tant que construction d'un point de vue n'est pas rendu manifeste. Parfois, un travail d'enquête dans l'équipe éducative a précédé l'attribution de caractéristiques aux enfants. Cependant, en ce qui concerne certains enfants, l'analyse des différentes séquences d'interaction n'en montre aucune trace et les processus de généralisations semblent être occultés. Lors des entretiens entre professionnelles, les processus d'observation et de catégorisation sont énoncés comme s'ils constituaient des faits : « C'est un enfant qui **est** ... ». De cette manière, les caractéristiques d'un enfant sont considérées comme des éléments de son identité, et non comme des catégories établies. Dans et à travers leurs interactions, les professionnelles définissent de manière collective des représentations concernant les enfants et leur octroient une identité.

La séquence d'interaction suivante tirée d'un entretien final aborde un extrait de film présenté à la stagiaire et à la référente. Dans l'extrait filmé qui se déroule lors d'une réunion avec tout le groupe d'enfants, la stagiaire choisit un enfant pour désigner la prochaine chanson. Lors de l'entretien, elle explique son choix comme suit :

Transcription 56 : Entretien final G2-EF (32.44-44.07)		« C'est un enfant plutôt réservé »
1	S1	après . là . elle m'a pris en peu de cours en disant c'est S1 qui va choisir l'enfant . eh . voilà . donc là
2		c'est vrai j'ai dû faire vite . et c'est vrai ETI c'est un enfant qui est plutôt réservé . qui est pas
3		souvent là . aussi . donc . eh . j'ai dit son prénom à la fois pour . eh . pour qu'il fasse partie du groupe
4		. aussi parce qu'il est pas souvent là . et puis pour . eh . voilà .

Pour faire un choix et désigner un des enfants présents, la stagiaire évoque qu'elle se base sur ses « connaissances » concernant les enfants et leurs caractéristiques. Elle rend manifeste qu'elle **sait** que ETI est un enfant « qui est plutôt réservé » (ligne 2). Cette caractéristique de l'enfant est mise sur le même plan qu'une information liée à sa présence, stipulant que cet enfant n'est « pas souvent là » (ligne 3). Lors de cette attribution de caractéristiques à l'enfant en question, la stagiaire ne marque pas du tout d'éventuels processus d'observation et de catégorisation effectués, mais elle l'énonce en tant que fait. La « connaissance » établie concernant EST et ses caractéristiques permet à la stagiaire de développer des pratiques professionnelles : « J'ai dit son prénom à la fois pour qu'il fasse partie du groupe aussi parce qu'il est pas souvent là » (lignes 3-4). Pour la stagiaire, choisir cet enfant « réservé » vise à l'intégrer dans le groupe. Lors de la discussion de cet extrait, le commentaire de la stagiaire pour expliquer son choix n'est pas repris par la référente. Ce constat qu'ETI est « réservé » ne soulève pas de débat. L'attribution des caractéristiques est ici occultée et amène à des catégorisations qui permettent de désigner l'enfant en question.

4.1.4. Attribuer des caractéristiques aux enfants à travers l'utilisation d'un verbe

Dans les énoncés des professionnelles, certains adjectifs peuvent résumer l'identité attribuée aux enfants. La séquence suivante montre que certains verbes également résument des conduites diverses d'un enfant :

Transcription 57 : Entretien de stage hebdomadaire S-EP1 (14.03)		« Elle papillonne »
1	S3	ouais j'ai vu que MOR et LUC c'était les deux qui ont le moins parlé à ce moment là et quelque fois
2		je leur posais des questions ils répétaient ce que leurs camarades ont dit euh:: mais ouais j'ai
3		remarqué que il y en a qui ont une grande aisance à s'exprimer <ouais> tandis que d'autres sont
4		plus réservés. je pense aussi que LUC par exemple je pense aussi c'est dû à son âge c'est une
5		des plus jeunes
6	R3	oui:: elle est plus âgée qu'ALI par exemple <ouais> LUC et MOR sont du mois de mars et ALI vient
7		d'avoir deux ans il y a deux jours <ouais> mais bon voilà elles sont pas de langue française non
8		plus ça peut jouer un rôle et LUC elle papillonne elle elle a de la peine à se fixer sur une activité
9		pendant l'activité calme elle la voit toujours un peu à part comme ça elle fait sa petite vie ses petits
10		trucs c'est difficile de l'intégrer dans un groupe LUC

Lors de cet entretien de stage entre la référente professionnelle et la stagiaire, les deux professionnelles discutent de l'activité menée auprès des enfants. La stagiaire évoque deux enfants, MOR et LUC et décrit leurs conduites : « c'était les deux qui ont le moins parlé » (ligne 1). La stagiaire cherche ensuite à trouver les raisons pour une telle conduite et à définir à quoi « c'est dû » (ligne 4). Pour ce faire, la stagiaire établit une comparaison entre certains enfants qui « ont une grande aisance à s'exprimer » (ligne 3) et d'autres qui « sont plus réservés » (lignes 3-4). De cette manière, la stagiaire compare les processus d'observation et de catégorisation effectués concernant MOR et LUC avec les conduites des autres enfants. La stagiaire ajoute ensuite que LUC est « une des plus jeunes » (lignes 4-5). Par cet énoncé, la stagiaire relie les conduites de LUC qui « parle moins » avec ses compétences langagières et le fait qu'elle a « moins d'aisance » pour s'exprimer, ce qui serait « dû à son âge » (ligne 4).

La référente professionnelle ne s'aligne pas sur cette catégorisation typifiante des conduites et des compétences de LUC. En ce qui concerne l'âge de LUC, la référente réfute cet argument et précise que LUC est « plus âgée » (ligne 6) que certains autres enfants. La référente ajoute que LUC et MOR ne « sont pas de langue française non plus » (lignes 7-8). Cependant, cet élément n'est considéré qu'en tant qu'explication partielle pour les conduites observées : « ça peut jouer un rôle » (ligne 8). De cette façon, la référente écarte l'argument de l'âge et limite l'effet induite par la langue d'origine de LUC, avant d'énoncer la catégorisation établie concernant LUC et ses conduites. La référente considère que LUC « papillonne » (ligne 8). Dans les énoncés suivants, la référente explicite ce qu'elle entend par cette métaphore : LUC « a de la peine à se fixer sur une activité » (ligne 8), est « toujours un peu à part » (ligne 9) et elle « fait sa petite vie ses petits trucs » (lignes 9-10), ce qui rend « difficile d'intégrer » LUC « dans un groupe » (ligne 10). La référente généralise les observations et les catégorisations établies concernant les conduites de LUC et les résume par le terme « papillonner ». A travers cette métaphore, la référente attribue des caractéristiques à LUC qui l'identifient dans sa singularité. LUC « papillonne », non parce que c'est en lien avec son âge ou sa langue d'origine, mais parce que cela correspond à ses caractéristiques.

Dans cette séquence d'interaction, la stagiaire établit des observations et des catégorisations des conduites de LUC en les comparant avec celles des autres enfants. La référente lui attribue des caractéristiques par l'utilisation d'un verbe qui résume les conduites situées de LUC. Elle ne donne pas de raisons aux conduites de LUC mais les considère comme un état de fait.

4.1.5. Evaluer l'écart entre des observations situées et l'attribution de caractéristiques pré-existante

Les entretiens de recherche qui se déroulent à partir de visionnement des films audio-vidéo enregistrés confrontent parfois les professionnelles à des images des conduites des enfants qui les étonnent, comme dans l'extrait suivant :

Transcription 58 : Entretien final G2-EF (3.58-7.06)		« Il est introverti »
1	R4	c'est lui qui . lui qui m'étonne . là . tu vois . il a fait le geste de se brosser les dents . ((avec un rire dans la voix)) quand tu as montré . et puis il est : . il est tout fixé . sur ce que tu fais en fait . parce
2		que le regard .. le : . GUI . il m'a épatée là . [hum] je le voyais plus . intimidé . plus [ouais] eh . [parce
3		que-] de ne pas participer et là . il est
4	S1	parce que c'est un enfant en fait qui . GUI . le garçon qui est à côté de moi . c'est un p'tit garçon en
5		fait . qui .. qui est est un peu INtroverti . donc on essaie de favoriser les . les activités en p'tit
6		groupe avec lui . pour justement le stimuler dans . dans la participation . et là c'est vrai que . il
7	R4	était . bien .
8	S1	oui je trouve . eh .
9		là en occurrence pour l'activité . j'ai pas choisi que lui parce que tous les enfants allaient y passer
10		mais . fin ceux qui avaient envie . c'est vrai que . c'est pas mal pour lui ... et je pense que c'est pas
11		. ANodin . que je l'ai mis à côté de moi . je me rappelle plus comment ça s'est passé mais je me
12		mets souvent à côté de lui quand on fait des activités . même pour ma visite de stage xx
13	R4	oui mais c'est drôle . dès qu'on est à côté . il y a . il y a . plus de . mouvement . en fait plus de
14		choses que ça se passe . dans l'individuel que dans le jeu libre .
15	MAR	justement . de se mettre à côté de lui . ça permet . ça permet quoi/
16	S1	ça permet qu'il ait . ehm . une stabilité . je pense . une . une confiance en plus pour faire la . l'activité
17		. voilà il sait qu e . même si je . j'interviens pas dans son activité . il sait que je suis là . donc . et .
18		voilà . il est calme . il sait s'il a besoin je suis là à côté . et du coup . eh . ça le rassure aussi . je
19		pense .
20		
21	R4	il a besoin de beaucoup d'attention . je trouve .. plus que . un autre .

Au début de cette séquence d'interaction, la référente évoque son étonnement de voir GUI dans l'extrait du film audio-vidéo (« c'est lui qui m'étonne », ligne 1). Elle enchaîne ensuite par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation qui l'ont amenée à s'étonner : « Il a fait le geste de se brosser les dents quand tu as montré » (lignes 1-2) et « Il est tout fixé sur ce que tu fais » (ligne 2). La référente rend ainsi manifeste qu'elle a observé l'engagement de GUI dans l'activité et sa participation active. Elle souligne ensuite encore une fois que GUI « l'a épatée » (lignes 2-3). La référente fait ensuite ressortir que l'observation de la conduite de GUI dans l'extrait du film est en décalage avec la catégorisation qu'elle a établie concernant les caractéristiques de GUI : « Je le voyais plus intimidé » (ligne 3). L'étonnement ostensible de la référente provient de l'écart entre la représentation qu'elle s'est faite de GUI et l'observation de ses conduites. Les énoncés de la référente sont adressés à la stagiaire. Celle-ci, quant à elle, s'adresse aux chercheurs pour leur expliquer l'étonnement de la référente et fait référence à ce qu'elle considère comme les caractéristiques habituelles de GUI, qui est « un peu introverti » (ligne 6). L'attribution de ces caractéristiques n'est pas argumentée ou justifiée par la stagiaire, mais mise en lien avec des pistes d'actions : « On essaie de favoriser les activités en p'tit groupe avec lui pour justement le stimuler dans la participation » (lignes 6-7) et « c'est pas anodin que je l'ai mis à côté de moi » (ligne 11-12).

La « connaissance » des caractéristiques de GUI amène à construire des pratiques professionnelles collectives, comme l'utilisation du terme « on » le fait apparaître. La référente enchaîne pour décrire les conséquences sur les conduites de GUI, lorsqu'« on est à côté » : « Il y a plus de mouvement » (ligne 14). La stagiaire enchaîne, quant à elle, en n'évoquant pas les conduites de GUI mais son état émotionnel. Etre à côté de GUI lui permet de trouver une « stabilité », une « confiance », de « savoir que je suis là » et « ça le rassure » (lignes 17-19). Cette description établie par la stagiaire de l'état interne de GUI est « résumée » par la référente : « Il a besoin de beaucoup d'attention » (ligne 21). Le terme de « besoin » n'est ici pas mis en lien avec une typification, mais continue à constituer un trait lié à GUI en tant qu'enfant singulier.

La catégorisation de GUI comme enfant « intimidé », « introverti » pour lequel des activités en petit groupe et la proximité avec une professionnelle lui permettent d'être « rassuré » amène à définir que GUI « a besoin de beaucoup d'attention ». L'analyse de cette séquence montre que la notion de « besoin » des enfants se définit à travers les processus d'observation et de catégorisation. L'adéquation de la catégorisation des « besoins » des enfants dépend dès lors de l'ajustement des processus d'observation et de catégorisation dans les situations interactionnelles et de la vérification des hypothèses effectuées auprès des enfants. En ce qui concerne GUI, les deux professionnelles élaborent collectivement que celui-ci, en tant qu'enfant introverti peut se sentir rassuré et être plus en mouvement quand il est dans un petit groupe et à proximité d'une professionnelle. De cette façon, les deux professionnelles arrivent à s'expliquer et à expliquer l'écart entre les conduites habituelles de GUI et ce qu'elles voient dans l'extrait du film et répondre à l'étonnement de la référente. L'écart constaté n'amène pas les deux professionnelles à modifier l'attribution de caractéristiques effectuée, mais à chercher les éléments contextuels et situés qui l'explique.

4.2. L'attribution des caractéristiques adressée directement aux 'enfants

4.2.1. Attribuer des caractéristiques à travers une métaphore

Dans les entretiens entre professionnelles, le fait d'attribuer des caractéristiques à un enfant se déroule en absence des enfants concernés. Les professionnelles procèdent également à des généralisations lors des activités menées auprès des enfants et il s'agit ici de s'intéresser aux formes que peuvent prendre ces attributions de caractéristiques en présence des enfants.

Séquence	Ligne	Transcription 59	Photos/Commentaires
M2-A1 30.26 Transvasement de balles R5 + S2 et 5 enfants âgés de 10 à 18 mois		« Si tu avais dix bras ...» ((S2 s'apprête à lancer un ballon à SIR qui se tient debout à une barrière)) 1 S2 je vais le lancer à SIR\ ((lance le ballon)) +boum+/ 2 3 SIR ((se retourne et regarde le ballon. Ne lâche pas la barrière)) 4 5 S2 oh .\ 6 SOF oh .\ 7 S2 oh.\ 8 ELI ((se déplace et prend le ballon)) 9 SOF ahah 10 S2 ça te fait rigoler\ ((regarde SOF)) 11 ben voilà . c'est ELI qui l'a . pris\ 12 (photo) ((avec un rire dans la voix. Regarde R5)) 13 14 ELI ((amène le ballon vers R5)) 15 R5 si tu avais dix bras . ça serait trop bien . 16 hein\ .. tu pourrais tout prendre\ ((en secouant la tête)) 17	 30.41

Dans cette séquence, la stagiaire lance un ballon à un enfant qui est debout en se tenant à la barrière. Elle annonce sa propre conduite (« Je vais le lancer à SIR », ligne 1) et accompagne son mouvement par un « boum » (ligne 2) marqué. SIR, l'enfant en question, se retourne et regarde le ballon, sans lâcher la barrière. La stagiaire dit « oh » (ligne 5) en regardant SIR et en faisant une mimique de surprise. Elle manifeste ainsi qu'elle a observé la conduite de SIR. Un autre enfant, SOF, imite la stagiaire et dit également « oh » (ligne 6). La stagiaire répète alors : « Oh ! » (ligne 7). Le mouvement commenté et ostensible de la stagiaire, accompagné par le « boum » et les différents « oh » attire l'attention sur le ballon qui est tombé au milieu de la salle. L'enfant désigné ne se déplace pas. C'est ELI qui se déplace et prend le ballon. (ligne 8). SOF marque son intérêt par des bruitages (« ahah »). La stagiaire s'adresse à SOF et montre qu'elle catégorise les vocalises de SOF de rire : « Ça te fait rigoler ? » (ligne 10). La stagiaire s'adresse ensuite à la référente : « Ben voilà c'est ELI qui l'a pris » (ligne 11). Lors de cet énoncé, sa voix contient un rire. La stagiaire décrit ainsi la conduite observée

d'ELI. La catégorisation sous-jacente reste largement implicite et ambiguë et transparaît uniquement par le rire et la prosodie marquée du « ben voilà ».

ELI amène le ballon vers la référente. Celle-ci regarde ELI et lui dit : « Si tu avais dix bras ça serait trop bien hein tu pourrais tout prendre » (lignes 15-16). La référente lui parle tout « sérieusement », en secouant la tête. Elle rend manifeste qu'elle catégorise la conduite d'ELI comme une appropriation excessive des jouets à disposition de tous les enfants et partant de là comme non légitime. Tandis que la stagiaire n'énonce pas explicitement ce qui la fait rire et l'amène à utiliser la formulation de « ben voilà », la référente explicite la catégorisation sous-jacente plus clairement. C'était prévisible qu'ELI prenne le ballon, étant donné qu'elle trouverait « trop bien » si elle pouvait « tout prendre ». Cette catégorisation conjointe d'ELI comme quelqu'un qui cherche à tout accaparer est adressée à ELI de façon imagée. La formulation montre la démesure des demandes d'ELI, ainsi que leur impossibilité. Même si l'énoncé contient un aspect ludique à travers sa formulation, la prosodie et l'attitude de la référente sont sérieuses. Ce qui aurait pu être une blague ne l'est pas tout à fait. Cependant, le fait de l'exprimer à l'aide d'une métaphore laisse la possibilité ouverte d'interpréter ce qui se dit de multiples façons et n'enferme pas ELI dans une catégorisation univoque.

Cette catégorisation d'ELI ne tient pas compte du fait que tous les autres enfants présents ne marchent pas encore et ont beaucoup plus de difficultés à se déplacer. ELI est la seule qui marche et qui se déplace rapidement. Ce ballon, lancé par la stagiaire et destiné à SIR, est resté au milieu de la pièce sans que personne ne puisse le prendre. Le fait qu'ELI aille le chercher pourrait également être interprété comme une réponse donnée à la conduite de la stagiaire qui, sinon, restait sans suite. En plus, ELI va certes prendre le ballon, mais pour l'amener à la référente. L'analyse de cette séquence montre que la conduite d'ELI pourrait donner lieu à des interprétations diverses. Elle pourrait être considérée comme la plus rapide, la plus entreprenante, la plus grande des enfants, ou être catégorisée comme celle qui va tout accaparer. Observer ne permet pas d'accéder à une réalité « vraie », mais s'inscrit dans un processus qui implique des catégorisations de ce qui se passe, selon des points de vue toujours partiels et partiels.

4.2.2. Attribuer des caractéristiques à travers la comparaison des enfants

Les catégorisations rendues ostensibles lors des interactions se déroulant pendant les activités menées auprès des enfants peuvent revêtir un certain aspect ludique et être énoncé par une métaphore. Parfois, la limite entre humour et désignation d'une catégorisation est ténue, comme le montre l'analyse de la séquence suivante. Cette séquence, qui est présentée à travers trois extraits consécutifs, est issue d'une activité de psychomotricité avec un groupe de six enfants âgés de 10 à 18 mois. Cette activité est précédée par un événement survenu pendant le déplacement entre la salle de jeu habituelle des enfants et la salle aménagée pour l'activité de psychomotricité. Lors de ce déplacement dans les couloirs de la crèche, un des enfants du groupe s'engage dans un autre couloir que le groupe. La référente interpelle alors TAR, l'enfant en question. Elle lève la voix et se fâche de façon ostensible en faisant remarquer à TAR qu'il doit attendre. A partir de ce moment-là, TAR se met à pleurer pendant deux minutes. Lorsque TAR pleure, la référente le désigne de « fâché » avant de s'interroger s'il n'est pas « chaud », c'est-à-dire s'il a de la température et qu'il est malade.

Après l'arrivée dans la salle de psychomotricité, TAR reste assis sur les genoux de la référente, observe pendant un moment et se lève ensuite pour se mettre dans un coin de la pièce, contre le mur. La référente va vers TAR et s'adresse à lui en le qualifiant de « contrarié », de « très fâché », dit qu'il « boude » et qu'« il montre qu'il est en colère ». Ensuite, la référente essaie de faire participer TAR à l'activité en cours. C'est pendant cette phase que se déroulent les interactions analysées ci-dessous :

Séquence	Ligne	Transcription 60	Photos/Commentaires
M-A3 30.50-31.08 Psycho- motricité R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois		« Vas-y, TAR ! » ((TAR ne participe pas à l'activité de psychomotricité, avec une expression de mécontentement.)) 1 R1 et si on allait faire le toboggan/ ((tient 2 TAR par les deux mains et l'amène 3 vers le toboggan)) tu nous montres 4 comment on fait . CAL/ . comment on 5 fait/. pour aller sur le toboggan/ . 6 comme ça ./ vas-y TAR! 7 TAR ((monte sur le toboggan)) 8 R1 ouais.\ . et tu descends .\ 9 TAR ((descend le toboggan en marchant)) 10 R1 bravo .\	 30.53

Lors de l'activité de psychomotricité, TAR ne participe pas et se met dans un coin de la salle, avec une expression de mécontentement. La référente s'approche de lui et lui propose : « Et si on allait faire le toboggan » (ligne 1). Elle prend les deux mains de TAR et l'amène vers le toboggan. La référente s'adresse ensuite à CAL et lui demande : « Tu nous montres comment on fait CAL comment on fait pour aller sur le toboggan ? » (lignes 3-5). Par cette demande, la référente cherche à susciter une conduite et rend manifeste qu'il s'agit de « montrer » à TAR pour l'inciter à imiter la conduite proposée. CAL monte sur le toboggan et commence à le descendre. La référente légitime cette conduite : « Comme ça » (ligne 5). Par son énoncé, la référente attire l'attention de TAR sur la conduite qu'elle lui propose d'imiter et elle l'encourage : « Vas-y TAR » (lignes 5-6). Toujours mené par la référente, TAR fait le mouvement de monter sur le toboggan. La référente valorise cette conduite : « Ouais » (ligne 8). Elle encourage ensuite TAR de poursuivre : « Et tu descends » (ligne 8). La référente tient TAR encore par une main, et celui-ci descend le toboggan en marchant. La référente le félicite et fait ressortir que ce sont ce genre de conduite qu'elle considère comme légitime et qu'elle attend de TAR : « Bravo » (ligne 10). A ce moment-là, un autre enfant attire son attention :

Séquence	Ligne	Transcription 61	Photos/Commentaires
M-A3 31.08-31.24 Psycho- motricité R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois		« T'es Monsieur Sourire » 1 TIM ((rit)) 2 S1 ((sourit)) 3 R1 TIM ((avec un rire dans sa voix)) TIM . 4 t'es . t'es . rigolo . aujourd'hui . hein/ 5 ((regarde TIM)) t'es monsieur 6 sourire..! 7 TAR ((avance en donnant la main à R1 en 8 direction de l'arche)) 9 CAL ((se retourne vers la référente et rit)) 10 S1>CAL tu passes dessous/ ((S1 s'approche de 11 l'arche)) 12 R1 tu passes dessous . TAR . ((lâche la 13 main de TAR et se baisse en montrant 14 l'arche)) °vas-y . comme CAL . viens . 15 vas - y . dessous.° ((R1 touche la main 16 de TAR et essaie de le faire se baisser))	 31.24

Pendant que la référente professionnelle tient toujours TAR par la main, TIM se met à rire. La stagiaire, qui est assise à côté du toboggan sourit. Elle rend ostensible qu'elle a observé le rire de TIM et s'y aligne. La référente montre également qu'elle observe le fait que TIM est en train de rire : « TIM TIM t'es rigolo aujourd'hui hein t'es Monsieur Sourire » (ligne 3-6). Sa prosodie contient un rire et exprime qu'elle valorise la conduite de TIM. Dans cet énoncé, la référente rend ostensible qu'elle considère que TIM rigole beaucoup pendant l'activité en cours. La conduite de TIM de rigoler beaucoup fait qu'il devient quelqu'un qui est « rigolo ». La catégorisation de sa conduite amène à une

catégorisation de son identité. Cette identité est d'abord encore contextualisée par une référence temporelle. TIM est rigolo *aujourd'hui*. Et finalement, la catégorisation effectuée et rendue publiquement manifeste vient à désigner TIM dans sa personnalité : Il est « Monsieur Sourire ».

L'ostension et la valorisation de ces catégorisations rendent ostensible pour tous les participants à l'interaction, y compris pour TAR, que le fait de rigoler est considéré comme légitime et apprécié. Il se peut que CAL s'aligne sur l'énoncé de la référente, lorsqu'elle se retourne vers elle et se met à rire. La stagiaire s'adresse à CAL et l'encourage à passer sous un module en forme d'arche : « Tu passes dessous ? » (ligne 10). CAL passe à côté de TAR et rampe sous l'arche. Pendant ce temps, la référente continue à donner la main à TAR et avance avec lui en direction de l'arche. La référente reprend la proposition de la stagiaire et l'adresse à TAR : « Tu passes dessous TAR ? » (ligne 12). La référente se baisse pour regarder à travers l'arche et en la montrant. Pour ce faire, elle lâche la main de TAR. Elle l'encourage, à voix plus basse, en s'adressant à TAR de façon individuelle : « Vas-y comme CAL viens » (ligne 14). TAR regarde l'arche, mais ne bouge pas et recule légèrement son torse. La référente reprend sa main et le tire un peu pour que TAR s'abaisse. Elle s'adresse à lui, toujours à voix basse : « Vas-y dessous » (ligne 15).

Comme antérieurement, la référente cherche à utiliser l'effet de monstration de la conduite d'un des autres enfants pour inciter TAR à l'imiter. Les propositions énoncées, par leur répétition et leur insistance, se transforment en consignes, adressés individuellement à TAR. Le geste de tirer la main de TAR pour l'amener à passer sous l'arche pourrait certes constituer une aide pour l'encourager d'y aller, mais son insistance lui donne un aspect de contrainte et laisse percer un certain agacement de la part de la référente. TAR ne s'aligne pas sur cette proposition :

Séquence	Ligne	Transcription 62	Photos/Commentaires
M-A3 31.24- 31.47		« Monsieur Sourire et Monsieur Grognon »	
Psycho- motri- cité R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	TAR ((retire sa main)) R1 non . t'as pas envie\ ((R1 se relève et passe de l'autre côté de l'arche)) TAR ((se baisse et regarde à travers l'arche)) R1 °on peut faire le fou aussi des fois\ ° S1 ouais . j'imagine .\ R1 ah . coucou::((regarde TAR à travers arche.)) TAR ((recule et regarde de côté)) R1 ((lève la tête et regarde TAR au-dessus de l'arche)) TAR ((avance sa main et la retire)) R1 coucou: . ((s'avance et regarde TAR à travers l'arche. Elle se relève.)) ben . il y a monsieur sourire: . là-bas ((regarde TIM assis sur le toboggan (photo)) et il y a monsieur GROgnon ..((se baisse et regarde TAR à travers l'arche)) bonjour monsieur grognon .\ ((regarde S1 et sourit.)) bon\ ((s'avance et regarde TAR)) bonjour monsieur grognon ((avec un rire dans la voix. Avance sa main et chatouille le pied de TAR)) TAR ((s'éloigne de R1)) S1 ((se lève))	

TAR ne s'aligne pas sur la demande de la référente et retire sa main. La référente se relève rapidement et change la tonalité de sa voix. Elle ne s'adresse plus à TAR à voix basse et avec une tonalité d'encouragement, mais lui parle à voix haute et avec une tonalité descriptive : « Non ! T'as pas envie ! » (ligne 2). La référente recourt ainsi à l'ostension qu'elle attribue à TAR. Par la prosodie de sa voix, elle semble cependant indiquer qu'elle considère la conduite de TAR comme non légitime. Elle se relève et se déplace vers l'autre côté de l'arche. La référente s'adresse à la stagiaire, dans un aparté, à voix plus basse : « On peut faire le fou aussi des fois » (ligne 5). Ce

commentaire *sur* la situation en cours est ambigu. Parle-t-elle d'elle-même et de tous les efforts qu'elle doit mettre en place pour que TAR s'engage dans l'activité ? Ou parle-t-elle de TAR et des conduites qu'il refuse ? Dans tous les cas, une note d'agacement perce dans la tonalité de la voix. La stagiaire acquiesce, mais sans poursuivre : « Ouais j' imagine » (ligne 6).

Pendant ce temps, TAR regarde à travers l'arche. La référente l'aperçoit et le montre par une interjection de satisfaction : « Ah ! » (ligne 7). Elle enchaîne : « Coucou ! » (ligne 7). La référente regarde TAR à travers l'arche. Celui-ci la voit, recule et regarde de côté. La référente relève sa tête et regarde TAR au-dessus de l'arche. Celui-ci avance sa main, la pose sur l'arche et la retire. La référente regarde de nouveau à travers l'arche et dit : « Coucou ! » (ligne 13). Elle lève sa tête et regarde TIM qui est assis sur le toboggan : « Eh ben il y a Monsieur Sourire là-bas » (lignes 14-15). La référente regarde TAR à travers l'arche et dit : « Et il y a Monsieur Grognon ! » (lignes 16-17). Le volume de la voix est la prosodie lors de ces énoncés portant sur des catégorisations comparatives entre TIM et TAR marquent leur adressage collectif et les rendent publiquement manifestes. La référente enchaîne, en s'adressant à TAR : « Bonjour Monsieur Grognon ! » (ligne 18-19). Par cet énoncé, elle désigne TAR avec la catégorisation effectuée. La prosodie de son énoncé est enjouée mais néanmoins, elle établit une identification négative de TAR en tant que personne. La référente regarde ensuite la stagiaire et sourit, en disant « bon » (ligne 21). Par cet adressage à la stagiaire, elle lui propose de participer dans le déroulement séquentiel de l'interaction entre elle et TAR. Le champ de la caméra ne permet pas de voir le visage de la stagiaire. Cependant, celle-ci ne répond pas verbalement et la référente réoriente son regard rapidement vers TAR. La prosodie enjouée de la référente, son sourire, son adressage à la stagiaire semblent esquisser une ébauche de rire qui n'est pas reprise séquentiellement par la stagiaire :

« Le rire exhibe des relations d'affiliation ou de non-affiliation : ne pas rire alors qu'on y était invité, ou rire alors que le tour précédent était sérieux, manifeste une désaffiliation par rapport au premier locuteur ; alors que répondre par le rire à une invitation à rire exhibe une affiliation » (Mondada, 2006, p. 62).

Dans les conduites de la stagiaire, une certaine ambivalence apparaît. Il ne semble pas d'avoir d'affiliation, mais pas non plus une non-affiliation clairement rendue manifeste. La stagiaire se déplace et s'avance devant l'arche pour regarder TAR. La référente répète son énoncé antérieur : « Bonjour Monsieur Grognon » (lignes 21-22). La prosodie de sa voix contient un rire et marque de façon plus accentuée que la référente est en train de faire une blague. La référente avance sa main et chatouille le pied de TAR. Celui-ci s'éloigne de la référente. Il ne s'aligne ainsi pas sur l'énoncé et la conduite de la référente. La stagiaire se lève et se déplace vers un autre coin de la salle.

L'ostension des catégorisations établies se base sur les observations effectuées par la référente et introduit une comparaison entre deux enfants. TIM est désigné comme « Monsieur Sourire », tandis que TAR est catégorisé comme « Monsieur Grognon ». La référente établit une catégorisation qui attribue des caractéristiques de façon générale. Lorsque la référente catégorise TIM comme « Monsieur Sourire », elle se base sur son rire en tant que conduite spécifique et elle contextualise le fait qu'il soit « rigolo » avant de généraliser ces appréciations positives. En ce qui concerne TAR, la catégorisation en tant que « Monsieur Grognon » n'est pas précédée d'ostension portant sur ses conduites et n'est pas liée à un contexte situé. L'ostension de cette catégorisation ne porte pas de marqueur d'un éventuel caractère hypothétique. En plus, la référente rend cette catégorisation publiquement visible par un adressage collectif, d'une part, par une sollicitation de la stagiaire de participer à l'interaction, d'autre part. Elle l'accentue encore par l'effet de comparaison avec la catégorisation portant sur TIM. De cette manière, la référente rend manifeste qu'elle ne catégorise pas seulement les conduites de TAR comme non légitime, mais elle délégitime également ses caractéristiques et son identité.

Certes, par la prosodie de ses énoncés et par ses sourires, par la répétition à caractère ludique de l'énoncé et par son geste de chatouillement du pied de TAR, la référente signifie qu'elle est juste en train de faire une « blague ». Son positionnement interactionnel reste cependant ambigu. Dans les interactions situées, l'humour peut faciliter d'instaurer des liens de confiance et de cohésion dans un groupe, mais peut aussi, parfois, comporter des aspects qui ne sont pas positifs (Bucholtz & al., 2012, p. 158) pour les participants à l'interaction, telle que des moqueries. La modulation de la voix de la référente introduit un aspect humoristique et une certaine distanciation face à la catégorisation énoncée et marque qu'il ne faut pas la comprendre littéralement. Il reste que tout au long de la séquence analysée, certains gestes un peu brusques et certaines intonations de la voix, et notamment le commentaire adressé à la stagiaire (ligne 5), laissent transparaître des mouvements

d'agacement. La catégorisation de TAR est énoncée comme une blague, qui contient néanmoins une part de définition de son identité « pour de vrai ».

Qu'est-ce qui fait que la référente recourt à l'ostension de cette catégorisation de cette manière ? L'analyse d'un contexte interactionnel isolé permet difficilement de donner des réponses et certains questionnements nécessitent d'élargir l'angle d'analyse. Le fait de tenir compte de l'évènement survenu lors du déplacement et de la durée des pleurs et des refus de TAR permet d'éclaircir certains enchaînements. La séquence analysée s'inscrit dans une histoire qui commence avant et qui continue après l'interaction située. Au moment où la référente qualifie TAR de « Monsieur Grognon », celui-ci pleure et refuse de participer depuis plusieurs minutes. Lorsque ses efforts pour amener TAR à s'engager dans l'activité n'aboutissent pas, la référente semble considérer que le fait d'être fâché de façon persistante est une conduite non légitime, ce qu'elle exprime par la catégorisation de TAR en tant que « Monsieur Grognon ». Le fait de faire une blague de cette qualification permet d'exprimer ce que la référente comprend de la conduite de TAR, tout en s'en distanciant. De cette manière, la référente minimise la conduite de TAR et rend ostensible qu'elle ne se sent pas mise en question par une telle conduite. Dans un contexte collectif, le fait que la référente s'est fâchée fortement avec TAR lors du déplacement avant l'activité et que celui-ci a pleuré longtemps et refuse de façon persistante de participer à l'activité a été observée par la stagiaire, les enfants présents et par le chercheur. A travers ses énoncés stipulant que c'est TAR qui est « grognon », la référente rend publiquement visible que ce sont les caractéristiques intrinsèques de TAR qui empêchent l'enfant de participer à l'activité, et non les interventions de la référente ou ses pratiques professionnelles.

Pour la référente, la conduite de TAR est considérée comme inattendue, ce qui provoque un processus d'enquête relativement long pour mieux comprendre ce qui se passe. Simultanément, ces conduites semblent être considérées comme suffisamment habituelles pour amener la référente à effectuer une généralisation qui dépasse la situation singulière et à rendre manifeste une catégorisation négative des caractéristiques de TAR, directement adressé à l'enfant concerné.

Dans les extraits de cette séquence d'interaction, il apparaît que pour aborder certains questionnements, il est nécessaire de dépasser la réflexion concernant une interaction située pour aborder les enjeux dans leurs dimensions collectives et temporelles. Pour comprendre ce qui se passe dans l'interaction entre TAR et la référente, il s'agit d'aller au-delà de la situation singulière. Ceci est vrai dans une démarche de recherche scientifique, mais également dans les pratiques quotidiennes des professionnelles de l'accueil de l'enfance. Lorsque des attributions de caractéristiques portant sur l'identité d'un enfant apparaissent qui risquent de figer les catégorisations établies, le fait de poursuivre les démarches d'observation et de catégorisation sur la base de multiples hypothèses d'interprétations peut permettre de construire de nouvelles compréhensions.

5. Les aspects « typifiés » de l'enfant

Comme la démarche d'analyse le fait ressortir, les professionnelles attribuent des caractéristiques à un enfant considéré dans sa singularité. Par ailleurs, elles catégorisent également les conduites et les caractéristiques des enfants à travers des typifications. Ces aspects de typification se trouvent fréquemment lors des différents entretiens entre les professionnelles de façon explicite. Lors des activités menées auprès des enfants, les typifications effectuées restent plus souvent implicites mais peuvent parfois être rendu manifestes. Les enfants sont répartis dans plusieurs types d'enfants différents. Une des répartitions fondamentales concerne celle entre filles et garçons. Cette répartition est déjà induite par la langue française qui marque le genre dans sa structure. La question du genre est un des éléments abordés lors de l'analyse dans le chapitre VII.

De façon complémentaire à une telle typification très générale, il y a aussi les enfants qui mordent ou tapent, ceux qui sont réservés ou en retrait, ceux qui mangent bien ou ceux qui dorment peu. Les répartitions typifiantes entre les enfants sont présentes dans les discours des professionnelles. Une des typifications la plus fréquente est celle qui répartit les enfants selon leur âge, entre « grands » et « petits ». Cette typification influence sur l'organisation institutionnelle, étant donné que la plupart des institutions de la petite enfance à Genève s'organisent en fonction des groupes d'âges et regroupent les enfants de 0 à 1 an, de 1 à 2 ans, de 2 à 3 ainsi que de 3 à 4 ans dans des groupes distincts. Cette catégorisation d'un enfant en fonction de son âge est évoquée fréquemment et cette typification est analysée dans les séquences suivantes. Il reste à noter que la répartition des enfants en

« grands » et en « petits » dans les extraits suivants concerne des différences d'âge de quelques mois au plus, étant donné que les enfants sont déjà répartis dans les groupes selon leur âge.

5.1. La typification des enfants selon leur âge : les « grands » et les « petits »

5.1.1. La répartition des enfants en fonction de leurs compétences motrices

Les trois extraits suivants concernent la mise en place d'une activité menée par la stagiaire dans un groupe de « bébés » et la répartition des enfants qui y participent. Dans le premier extrait, une des éducatrices interpelle la stagiaire à la fin de la réunion pour lui demander quels enfants sont prévus pour l'activité :

Séquence	Ligne	Transcription 63	Photos/Commentaires
M-A3 16.34-16.48 Psycho- motricité R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois		« Ceux qui marchent » 1 EDE <u>on prend tous ceux qui marchent/</u> . 2 c'est ça je pense 6 qui marchent 6 <u>qui</u> 3 S1 <u>ben mais</u> faut voir euh:: 4 EDE je vais voir <u>un peu</u> 5 S1 <u>c'est une</u> activité motrice quoi donc euh::	 16.44

Au niveau institutionnel, le groupe des bébés se construit à travers une typification des enfants selon leur âge. Dans ce groupe, la participation ou non à une activité dépend ensuite de leurs compétences motrices : « On prend tous ceux qui marchent » (ligne 1). Étant donné que les compétences motrices des enfants pour savoir marcher ou non sont liées fortement à leur âge et à leur développement moteur, cette typification se base sur des notions de développement des enfants. Dans cet énoncé, la notion des « marcheurs » est une catégorisation qui vise à faciliter l'organisation de l'activité et elle a fondamentalement un aspect pragmatique.

Le prochain extrait se déroule environ huit minutes plus tard, lorsque la référente professionnelle demande à la stagiaire d'appeler les enfants prévus. Cet extrait montre que dans ce contexte d'un groupe de bébés, les termes de « marcheurs » et de « grands » sont utilisés comme synonymes :

Séquence	Ligne	Transcription 64	Photos/Commentaires
M-A3 24.00-24.12 Psycho- motricité R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois		« Il y a pas tous les grands » 1 R1 je te laisse . eh . démarrer/ 2 S1 +oui+ . ben là . °du coup il y a pas tous 3 les grands qui sont réveillés ° 4 R1 un deux trois . on en a cinq 5 S1 trois quatre cinq ((en pointant les 6 enfants))	 24.06

La répartition prévue se heurte à des contraintes organisationnelles. Dans le groupe des bébés, les enfants font la sieste en fonction de leur rythme individuel. Ceci amène la stagiaire à constater qu'il n'y a pas « tous les grands qui sont réveillés » (lignes 2-3) et qu'il n'y a pas suffisamment de « grands » pour répartir les enfants en fonction de ce critère de typification. La stagiaire ajuste la répartition du groupe et y inclut TIM. Lors de la discussion consécutive à l'activité menée, elle justifie ce choix :

Transcription 65 : Entretien hebdomadaire de stage		
M1-Discussion-2		« Les marcheurs »
1	S1	c'est vrai j'avais dans l'idée de prendre les marcheurs . en fait/ les enfants qui marchaient (oui)/ et
2		du coup je devais en prendre six/ là ils étaient cinq marcheurs et je me suis dit/ c'était un peu un DEfi
3		que je me suis mis/ je me suis dit . ben je vais essayer avec TIM qui marche pas / et c'est vrai il y a
4		certaines choses qu'il peut faire/ donc je me suis dit je vais . le prendre aussi/ mais . il . il a quand-
5		même bien investi les jeux .

Une répartition en « marcheurs » et « non marcheurs » nécessite de catégoriser chacun pour décider de quel type d'enfant il s'agit. La notion de « marcheurs » est floue. Un « marcheur », est-ce un enfant qui fait ses premiers pas, encore un peu hésitants ? Ou un enfant qui se déplace rapidement et avec aisance en marchant ? L'extrait de l'entretien ci-dessus montre qu'il est parfois aussi possible d'« essayer » avec un enfant « qui marche pas » (ligne 3), étant donné qu'il y a « certaines choses qu'il peut faire » (ligne 4). Dans cette institution, une catégorisation typifiante s'est établie de façon collective qui prédétermine les pratiques professionnelles de chaque éducatrice. La répartition entre « marcheurs » et « non marcheurs » est mobilisée lors des choix et des décisions au quotidien.

Dans la même institution, la répartition des enfants en « marcheurs » et « non marcheurs » est également mobilisée pendant le stage de troisième année, par une autre référente et une autre stagiaire. Le recueil des données sur une période de trois ans fait ressortir que cette catégorisation typifiante est liée à un contexte institutionnel et reste stable dans le temps :

Transcription 66 : Entretien hebdomadaire de stage		
M2-EP2-ante (4.19)		« Je prendrai pas les plus petits »
1	S2	demain . j'ai noté . il y a NORMalement onze enfants . [hum hum] eh . je prendrai . pas les plus
2		p'tits . [hum hum] mais comme il a pas mal de . absents . par exemple il y a TOM qui est là .
3	R5	il est pas là .
4	S2	justement . ah il sera pas là . c'est vrai qu'il y a moins d'enfants . mais je prendrai les plus grands
5		[hum hum] parce que quand même . voilà . ceux qui RAMPent ou qui sont pas encore à l'aise DEbout
6		. ça va être compliqué . je pense . eh . 'fin . ils PEUVent le faire .
7	R5	ouais . parce qu'avec les mains .
8	S2	ils POURraient . mais en ayant les grands qui marchent [ouais] . qui sont à côté . je pourrais . je me
9		dis aussi je pourrais une fois faire une activité AVEC les p'tits . à la salle toboggan . AVEC les plus
10		p'tits et faire quelque chose de .
11	R5	ouais . comme on avait parlé pour l'activité mouvement . justement . de se dire . peut-être de .
12		comme il y a vraiment un bon groupe de grands . [hum hum] peut-être EUX on peut leur ap- 'fin leur
13		proposer quelque chose pour EUX . qui vont avec leur âge et séparer des fois .
14	S2	ouais un peu .
15	R5	qu'ils voient . ils sont demandeurs d'autre chose . et les plus p'tits ont besoin aussi de temps en
16		temps de passer par ces étapes là que les grands ont déjà eu [ouais]
17	S2	mais peut-être avec plus de calme que si tous ils courent [voilà] des fois je crois [voilà]

Dans cet extrait d'entretien, la répartition entre « petits » et « grands » se marque par des aspects multiples. Les « petits » sont « ceux qui rampent » ou « qui sont pas encore à l'aise debout » (ligne 5), ce qui fait que « ça va être compliqué » (ligne 6), même si « ils peuvent le faire » (ligne 6), « avec les mains » (ligne 7). Les « petits » « pourraient » (ligne 8), mais « ils ont besoin aussi de temps de passer par ces étapes là » (lignes 15-16) et de « plus de calme » (ligne 17). Les différents énoncés montrent que les « grands » sont ceux qui « marchent » (ligne 8). Il est ici intéressant de noter que l'éducatrice commence à énoncer un aspect lié aux « grands » qu'elle interrompt et corrige ensuite : « Comme il y a vraiment un bon groupe de grands, peut-être eux on peut leur ap-, enfin leur proposer quelque chose pour eux qui vont avec leur âge » (lignes 12-13). Cet énoncé semble impliquer que pour les « grands », des activités d'apprentissage sont possibles, mais sans en parler explicitement. La référente enchaîne par le fait que les « grands » sont « demandeurs d'autre chose » (ligne 15), ils ont déjà passé par des « étapes » (ligne 16), et il peut arriver que « tous ils courent des fois » (ligne 17). Cette discussion entre les professionnelles montre que dans ce groupe de bébés, la répartition selon les âges et le fait de « séparer des fois » les enfants en fonction de l'âge est une pratique institutionnelle qui est justifiée selon les caractéristiques liées à la typification entre « grands » et « petits » qui ont des « besoins » (ligne 15) spécifiques et correspondant à leur âge.

5.1.2. La répartition des enfants en fonction de leurs compétences sociales ou cognitives

Lorsque la répartition se fait par rapport aux compétences motrices des enfants, les professionnelles rendent une telle typification publiquement manifeste et désignent les enfants comme des « marcheurs » ou des « non marcheurs », également quand les enfants sont présents. Pour les professionnelles, de telles catégorisations semblent être considérées comme des états de fait et ne pas impliquer une délégitimation des enfants. La typification en fonction de l'âge de l'enfant peut aussi contenir des catégorisations concernant les compétences interactionnelles ou cognitives des enfants. Il apparaît dans l'analyse de la séquence suivante que les critères de répartition en fonction de telles compétences ne sont pas publiquement rendus manifestes en présence des enfants. Le seul critère évoqué est alors l'âge des enfants.

L'extrait suivant concerne la répartition des enfants pour participer à un jeu de memory, où les enfants nomment des cartes de jeux et regroupent les images identiques. Pour cette activité qui demande des compétences interactionnelles et cognitives, les enfants sont répartis en fonction de leur âge :

Séquence	Ligne	Transcription 67	Photos/Commentaires
S-A2 24.20-24.31 Jeux des doubles R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans		« On a les six grands » 1 EDE vous en avez combien/ 2 R3 six\ . on a les six grands/ mais elle va 3 les appeler/	 24.20

Cette séquence d'interaction se déroule dans un groupe d'enfants âgés de 1 à 2 ans. Lors d'un moment de transition, à la fin d'une activité collective qui regroupe les douze enfants présents, les professionnelles répartissent les enfants en deux groupes distincts. Il est prévu qu'un groupe participe à un jeu de memory, l'activité préparée par la stagiaire, tandis que le deuxième groupe se déplace dans une autre salle de jeu pour jouer avec des balles. Cet extrait montre que la répartition des enfants ne se fait pas uniquement par rapport au nombre des enfants, mais également en tenant compte de leur âge (« on a les six grands » (ligne 2). Au préalable de l'activité, la stagiaire et la référente ont prévu quels enfants allaient participer au jeu de memory et les ont répartis en fonction de leur âge. Lors de la transition et la répartition en deux groupes distincts, cette typification des enfants selon leur âge est mobilisée par la référente professionnelle pour indiquer rapidement à sa collègue quelle est la répartition prévue. Le fait de les désigner par les termes « les six grands » évite de les désigner individuellement. Ce critère de répartition est partagé dans le collectif de travail et permet une coordination entre les professionnelles qui ne demande pas d'autres informations complémentaires. Les typifications des enfants selon leur âge constituent ici une base pour prévoir, anticiper et réaliser l'activité avec les enfants et pour se coordonner dans l'équipe éducative.

5.1.3. L'évaluation des activités et des conduites des enfants en fonction de leur âge

La typification en fonction de l'âge ne se retrouve pas uniquement dans les groupes de bébés, mais peut aussi être mobilisée pour des enfants plus âgés. Dans l'extrait suivant, la typification des enfants en fonction de l'âge ne sert pas seulement à les répartir pour les activités adéquates, mais également à expliquer leurs conduites. Lors de cet entretien, les professionnelles évoquent une activité de peinture qui a été proposée à trois enfants âgés de trois à quatre ans. La stagiaire s'étonne que les enfants n'aient pas peint un arbre en commun pour les trois, mais un arbre pour chaque enfant. La référente répond à cette interrogation en évoquant l'âge des enfants :

Transcription 68 : Entretien hebdomadaire de stage			
P-EP1			« ça correspond à leur âge »
1	R2	c'est sûr\ et je pense que ça correspond plus à leur âge\ à leur développement/ de faire chacun	
2		au lieu de se mettre ensemble pour faire vraiment quelque chose\	

Afin de chercher des explications pour les conduites des enfants qui n'ont pas peint un arbre en commun, le contexte permettrait de s'interroger sur la clarté des consignes ou l'aménagement de l'espace et du matériel. La référente, quant à elle, évoque la question de l'âge des enfants : « Ça correspond plus à leur âge à leur développement de faire chacun au lieu de se mettre ensemble » (lignes 1-2). Dans cet extrait, l'évaluation de l'activité se base sur l'évaluation des conduites des enfants. Ces conduites sont mises en lien avec l'âge et, de façon explicite, avec le développement des enfants. Ceci ne permet pas d'évaluation des pratiques professionnelles mises en place ou à la prise en compte d'autres éléments contextuels. La catégorisation typifiante concernant l'âge et le développement des enfants clôt le débat et donne aux notions d' « âge » et de « développement » un aspect de détermination des conduites des enfants. Cette séquence montre qu'une telle catégorisation typifiante peut exclure la prise en compte d'autres paramètres.

Dans la séquence suivante, les typifications sont utilisées pour évaluer les conduites et les caractéristiques d'un enfant singulier par rapport aux autres enfants du groupe d'enfants :

Transcription 69 : Entretien hebdomadaire de stage	
M1-Discussion-2	
« Il est encore juste pas là dedans »	
1	R1 mais .. TIM . il a vécu sa vie de façon très . très bien et puis c'est vrai que euh . il a rigolé de voir les
2	autres faire . (hum) après il était un bon moment à la vitre à regarder les grands aussi dans le jardin
3	(hum)/ voilà . il a participé de façon différente/ et c'est euh . il s'est pas beaucoup mêlé . au reste du
4	groupe . mais parce qu'il est encore juste pas là dedans . par rapport à son âge quoi (hum)

Lors de l'entretien de stage consécutif à l'activité menée avec les enfants, la référente commente les conduites de TIM et les compare aux conduites des autres enfants présents. Le fait que TIM est le seul enfant qui ne marche pas encore dans ce groupe amène la référente à le catégoriser de façon spécifique. Au début de cet extrait, la référente rend manifeste qu'elle a observé que « TIM a vécu sa vie de façon très très bien » (ligne 1) et qu'il a « rigolé de voir les autres faire » (lignes 1-2). Cependant, elle restreint rapidement cette catégorisation positive des conduites de TIM en évoquant qu'il « a participé de façon différente » (ligne 3), et qu'il ne « s'est pas beaucoup mêlé au reste du groupe » (lignes 3-4). La référente donne ensuite une explication aux conduites de TIM en faisant référence à son âge : « Parce qu'il est encore juste pas là-dedans par rapport à son âge » (ligne 4). La catégorisation typifiante établie concernant TIM en tant que « non marcheur » est également mobilisée pour expliquer ses façons d'interagir et le fait qu'il s'est « pas beaucoup mêlé au reste du groupe ».

5.2. Définir les « besoins » des enfants selon leur âge et y répondre

5.2.1. Les « besoins » de proximité physique et de présence de la part des professionnelles

La typification des enfants selon leur âge amène à les considérer avec des caractéristiques propres liées à l'état d'enfant. A partir de ces caractéristiques, les professionnelles définissent les « besoins » des enfants selon leur âge :

Transcription 70 : Entretien de stage hebdomadaire	
M2-EP1-post (7.27-9.13)	
« Elle a besoin de nous »	
1	S2 et puis SON . ce que j'ai remarqué . ben . elle a quand même pleuré à des moments [oui]. et . eh:: .
2	j'ai remarqué qu- quand TU ou JE me retournaient . elle avait un peu: une . comme si elle avait besoin
3	d'un regard . aussi.
4	R5 ouais . elle a besoin de NOUS . 'fin . qu'on soit PREsent . près d'elle . [ouais]
5	S2 alors je me suis pas sentie comme avec SIR [hum hum] . au regard que je la regardais . [non] que je
6	lui tendais . ehm . la balle . ehm . SON . c'était plus . aussi quand il y avait du mouvement . [hum
7	hum] j'ai remarqué (hum hum) 'fin . moi . [ouais] de nous . [ouais] toi ou moi si on se lève ou . [ouais]
8	en plus il y avait quand même le problème de la BARrière . donc au moment où on se levait . comme
9	si elle regardait . genre . qu'est-ce qui se passe . [hum hum] vous allez rester . [ouais] donc . ouais .
10	elle a pleuré quelques fois [ouais] . et: ouais j'ai vraiment senti que: . elle avait besoin de nous . dans
11	le regard [ouais]
12	R5 ça c'est- . ouais . le regard . la présence . comme on disait . [ouais] que . qu'elle . au début quand il y a
13	eu . 'fin . on a eu la personne qui était venue . qui disait . elle a besoin de ce cadre . de l'adulte . la .
14	créer le lien avec l'adulte et elle pouvait . pour pouvoir après partir . [ouais] parce que à des
15	moments d'abord . elle est restée près de nous . même avec toi un moment [oui] . et après . elle
16	partait plus loin . pour jouer . mais toujours . elle . il faut qu'elle ait ce . en se retournant qu'on soit là

17		[ouais] . même à la même place que . qu'elle puisse revenir [ouais] . donc . elle a pu investir . mais
18		pas tout de suite après . elle a investi . mais . comme tu dis . dès qu'on bougeait . ou on allait <u>ailleurs</u>
19	S2	<u>oui . elle faisait . hh . x</u>
20	R5	voilà . elle perdait son repère . en fait [ouais] . elle avait besoin de NOTre . nous en repère [ouais]
21		pour pouvoir aller après [ouais]
22	S2	et j'ai trouvé les deux . [hum hum] 'fin . c'était:
23	R5	oui oui . ça aussi . [x] parce que un moment elle est venue vers toi .
24	S2	ouais . justement .
25	R5	aussi . et puis ça a . et elle a fait la même chose . eh . [ouais] aussi . ouais . et elle était aussi fatiguée
26		. après . c'est
27	S2	ouais . elle était fatiguée .
28	R5	ouais . [ouais] mais: . non c'est vrai . ça j'ai remarqué aussi . ce besoin . de:
29	S2	de de de .
30	R5	de présence . quoi .[hum hum]

Cet extrait d'entretien est issu d'un stage de troisième année dans un groupe de bébés. Suite à une activité menée auprès des enfants, la stagiaire et la référente y reviennent et évoquent un des enfants, SON. La stagiaire décrit les observations qu'elle a effectuées lors de l'activité : « Elle a quand même pleuré à des moments » (ligne 1) et « elle avait besoin d'un regard » (lignes 2-3). La référente complète cette idée d'un « besoin du regard », en énonçant que SON, « elle a besoin de nous » (ligne 4). Ce « besoin » des professionnelles se précise par le fait d'être « présent près d'elle » (ligne 4). Cette généralisation est illustrée par la stagiaire par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués : « Au moment où on se levait comme si elle regardait genre qu'est-ce qui se passe vous allez rester ? » (lignes 8-9). Il est ici à noter que la description du regard inclut une interprétation de ce que SON pense qui est rendue manifeste à travers l'énoncé prenant la forme d'une sorte de dialogue intérieur de SON. En conclusion de sa description, la stagiaire reprend la formulation déjà avancée par la référente, en la mettant en lien avec son ressenti personnel : « J'ai vraiment senti que elle avait besoin de nous dans le regard » (lignes 10-11).

La référente évoque ensuite une « personne qui était venue qui disait elle a besoin de ce cadre de l'adulte » (ligne 13). Il est probable que la référente mentionne par là l'intervention d'une personne extérieure à l'institution, vraisemblablement d'une psychologue. Cet énoncé fait ressortir que la catégorisation des conduites de SON qui stipule qu'elle a « besoin » des professionnelles s'est élaborée par une démarche collective et à travers des appuis extérieurs. Les interactions avec des personnes externes à l'institution qui interviennent auprès d'un enfant ou en parlent avec des membres de l'équipe éducative contribuent à la construction des processus d'observation et de catégorisation des professionnelles. La référente continue son compte-rendu du discours de la « personne qui était venue », en évoquant que SON a besoin de « créer le lien avec l'adulte » (ligne 14) « pour pouvoir après partir » (ligne 14). La professionnelle précise ensuite cet énoncé en décrivant les conduites de SON lors de l'activité : « D'abord elle est restée près de nous » (ligne 15) et « après elle partait plus loin pour jouer » (lignes 15-16), mais « toujours elle- il faut qu'elle ait ce- en se retournant qu'on soit là même à la même place que qu'elle puisse revenir » (lignes 16-17). La référente ajoute encore que SON, « dès qu'on bougeait » (ligne 18), « elle perdait son repère » (ligne 20). Ensuite, elle résume une nouvelle fois ses énoncés : « Elle avait besoin de notre- nous en repère pour pouvoir aller après » (lignes 20-21).

Dans cet extrait, la stagiaire évoque à deux reprises le terme de « besoin », en parlant de « besoin d'un regard » et de « besoin de nous dans le regard ». La référente utilise le terme de « besoin » en rapportant le discours de la personne extérieure, par la formulation « besoin du cadre de l'adulte » et encore à trois autres reprises en tout, par « besoin de nous », « besoin de notre- nous en repère » et « besoin de présence ». Ce « besoin » de SON de la présence des professionnelles est considéré comme une base pour qu'elle puisse partir. Selon l'analyse de cette séquence, les catégorisations effectuées concernant les enfants amènent les professionnelles à définir les « besoins » des enfants en fonction de leurs caractéristiques propres et de leur âge. Pour ce faire, les professionnelles doivent interpréter quels sont ces besoins. Le point de vue des enfants, « c'est surtout une représentation consciente construite par les adultes (les 'besoins de l'enfant' – le 'bien de l'enfant' ...) » (Frund, 2014, p. 28). La détermination des « besoins » d'un enfant est l'aboutissement d'un processus d'observation et de catégorisation, qui peut parfois être explicité, négocié et élaboré conjointement, ou à d'autres moments, être occulté et ignoré en tant que construction d'un point de vue.

La même stagiaire, lors de l'entretien final mené sur la base des extraits de films audio-vidéo, revient sur les questionnements de la proximité et de l'autonomie, quelques mois plus tard :

Transcription 71 : Entretien final M2-EF (20.07-21.19)		« Ils sont petits quand même »
1	S2	oui . alors moi . là . au début . je me rappelle quand j'ai LOR sur les genoux . et que:: . à un moment
2		donné . je l'. je l'enlève . ça . je trouve c'est quelque chose que je fais souvent chez les bébés . c'est
3		des moments de l'avoir sur les genoux pour . eh . les . pour passer un moment avec eux . les contenir
4		. les rassurer . ou . et puis après d'essayer de les laisser . [hum hum] eux . mais juste à côté . eh .
5		pour pouvoir un peu être SEUL aussi . apprendre à être seul . ça aussi . bon . de tout je peux faire
6		un . un débat . mais ça aussi . c'était un peu difficile pour moi au début . parce que . ehm . eh . de les
7		laisser . ils sont petits . quand même . est-ce qu'on peut pas:: . je . j'suis là . j'ai le TEMPS . je peux
8		les garder dans les bras . après il y a toujours la question . est-ce que . on les garde pour nous
9		ADultes . pour aussi se rassurer d'une certaine façon . pour . avoir l'air . l'impression de faire quelque
10		chose . et ça aussi c'est quelque chose que j'ai fait du chemin . et: ça va pour moi de . les prendre un
11		p'tit moment et après de les poser . et: et s'ils en ont besoin me dire que je suis . quand même . là
12		de nouveau .

Au début de cet extrait, la stagiaire commente les images qu'elle vient de regarder : « Quand j'ai LOR sur les genoux et que à un moment donné je l'enlève, ça je trouve c'est quelque chose que je fais souvent chez les bébés » (lignes 1-2). Dans l'énoncé suivant, la stagiaire généralise cette conduite singulière : « C'est des moments de l'avoir sur les genoux pour les- pour passer un moment avec eux, les contenir les rassurer ou et puis après essayer de les laisser » (lignes 2-4). L'analyse de cet extrait montre que la stagiaire résume ici son positionnement qu'elle a esquissé lors de l'entretien de stage enregistré préalablement. Pour elle, il s'agit de prendre un enfant, mais pas trop longtemps, pour ensuite le laisser à nouveau. La stagiaire énonce ensuite ce qu'elle considère comme un objectif lorsqu'elle laisse un enfant, c'est-à-dire de permettre à un enfant de « pouvoir un peu être seul aussi » (ligne 5), et d'« apprendre à être seul » (ligne 5).

La stagiaire évoque ensuite qu'il s'agit d'un aspect qui était « difficile pour moi au début » (ligne 6), dû au fait que les enfants « sont petits quand même » (ligne 7) et qu'il n'est pas évident de se restreindre d'agir : « Est-ce qu'on ne peut pas ? Je suis là j'ai le temps je peux les garder dans les bras » (lignes 7-8). La stagiaire aborde ensuite un autre questionnement qu'elle n'avait pas abordé lors de l'entretien de stage : « Après il y a toujours la question est-ce que on les garde pour nous adultes pour aussi se rassurer d'une certaine façon pour avoir l'air l'impression de faire quelque chose ? » (lignes 8-10). Qu'est ce qui est le besoin de l'enfant, qu'est-ce qui est le besoin de la professionnelle ? La stagiaire continue en énonçant qu'elle a « fait du chemin » et que l'issue qu'elle a trouvée consiste justement à « les prendre un p'tit moment et après de les poser » (lignes 10-11). Elle conclut cet extrait par « s'ils en ont besoin me dire que je suis quand même là de nouveau » (ligne 11-12). Ces différentes réflexions ont amené la stagiaire à considérer que garder les enfants dans les bras n'est pas le seul moyen pour être présent, pour être « quand même là ». Par ses énoncés, la stagiaire met en lien les notions de « petits » et de « besoin » d'être rassuré, d'être contenu, d'être gardé dans les bras ou sur les genoux. En même temps, elle considère qu'il est important que les enfants puissent « être seul » et qu'il s'agit pour eux d'« apprendre à être seul ». Comment assurer une présence tout en n'empêchant pas un enfant de « pouvoir un peu être seul » ? Dans cet extrait d'entretien, la stagiaire aborde une des tensions inhérentes au métier d'éducatrice de l'enfance : la question de l'autonomie de l'enfant pose celle liée au rôle des professionnelles. Comment les professionnelles construisent-elles cette catégorisation d'un enfant « autonome » ? L'analyse des séquences suivantes cherche à déceler quels sont les critères mobilisés par les professionnelles pour définir la notion d'« autonomie ».

5.2.2. Amener un enfant à « développer son autonomie »

Les trois extraits suivants concernent le même enfant et montrent une certaine évolution temporelle dans les réflexions concernant les relations à établir avec lui pour répondre adéquatement à son « besoin » et pour l'amener progressivement à « développer son autonomie » :

Transcription 72 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP1-ante (9.43-12.31)		« Trop répondre à son besoin »
1	S3	ben . en fait NIL c'est par rapport à . hm . tu te rappelles . j'avais du mal en fait à me positionner . par
2		rapport à lui . je savais pas quel position prendre par rapport à cet enfant/ ehm . j'avais une certaine
3		crainte en fait . de . trop répondre à son besoin et . de l'habituer aux bras . par exemple . et .
4		vraiment par rapport à mon positionnement . tu m'avais encouragée à observer

Cet extrait provient d'un stage de 3^{ème} année dans un groupe de bébés âgés de 0 à 12 mois. Lors du premier entretien de stage enregistré, la stagiaire parle de NIL, un des enfants dont elle s'occupe, et évoque qu'elle avait « du mal en fait à me positionner par rapport à lui » (ligne 1). Elle explicite ensuite en quoi réside sa difficulté : « J'avais une certaine crainte en fait de trop répondre à son besoin et de l'habituer aux bras » (lignes 2-3). Pour la stagiaire, il ne suffit pas seulement de définir quel est le « besoin » de NIL, il s'agit également de définir les pratiques professionnelles pour y répondre adéquatement. Le « besoin » de NIL pose la question du « positionnement » de la stagiaire. Lors de cet entretien, la préoccupation de la stagiaire reste liée à son positionnement personnel. La référente, quant à elle, encourage la stagiaire à effectuer des observations (ligne 4) pour mieux comprendre ce qui se passe.

Lors du prochain entretien enregistré, consécutif à l'activité menée auprès des enfants, la stagiaire revient sur la relation avec NIL :

Transcription 73 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP1-post		« Pour qu'il puisse jouer tout seul »
1	S3	ensuite . par rapport à la première intention qui est donc . développer son autonomie . amener
2		l'enfant à développer son autonomie . ben par exemple avec . eh . NIL . à des moments donnés .
3		quand il venait vers moi . j'essayais d'introduire des jeux autour . pour qu'il puisse s'intéresser à un
4		jeu et puis . progressivement que je prenne de la distance . j'essaie de . d'avoir ce positionnement
5		là . pendant les moments de jeux libres . pour qu'il puisse vraiment .eh . av- . se ressourcer auprès de
6		l'adulte . avoir la sécurité affective dont il a besoin et après progressivement prendre de la distance
7		et si ça se passe bien . pour qu'il puisse . jouer tout seul . ou même les autres enfants . j'ai plutôt
8		tendance à faire ça . même avec EMM ou ALI . qui quelques fois à des moments . ont besoin des
9		bras . quand je vois que ça se passe bien je leur donne un jeu . je vois qu'elles sont intéressées par
10		le jeu . je dis . je verbalise en leur disant . ben écoute je vais essayer de te mettre sur le dos comme
11		ça tu seras plus libre pour . pouvoir jouer . et puis comme ça elles peuvent jouer . seules . et choisir
12		aussi par rapport aux jeux . je mets aussi des jeux autour . par exemple d'EMM . d'ALI . je mets un
13		peu . je place autour . si elles se retournent . comme ça elles peuvent prendre un jeu [hum hum]. ce
14		genre de choses .

Lors de l'évaluation de l'activité menée auprès des enfants, la stagiaire passe en revue la fiche méthodologique mise à disposition par l'école professionnelle qui lui sert d'outil d'évaluation. Dans cette fiche, elle a mentionné comme première « intention » lors de la mise en place de son activité le fait d'« amener l'enfant à développer son autonomie » (lignes 1-2). La formulation de l'objectif stipule que c'est l'enfant lui-même qui « développe » son « autonomie ». La notion de « développement » contient ici l'idée d'un processus inhérent à l'enfant. Cependant, les professionnelles ont un rôle à jouer pour « amener » l'enfant à développer son autonomie. Cet objectif, préexistant dans les documents et dans l'enseignement de l'école professionnelle, est mobilisé par la stagiaire pour aborder les conduites de NIL. Les processus d'observation et de catégorisation des conduites de NIL se construisent à partir d'un objectif général et décontextualisé qui est mobilisé et ajusté dans l'activité située. La stagiaire désigne ensuite NIL par son prénom et le prend comme exemple pour décrire ses pratiques. Lorsque NIL vient vers elle, la stagiaire essaie « d'introduire des jeux autour » (ligne 3), pour que l'enfant « puisse s'intéresser à un jeu » (lignes 3-4) et qu'elle-même puisse prendre « de la distance » (ligne 4). La stagiaire vise à permettre à NIL de « se ressourcer auprès de l'adulte avoir la sécurité affective dont il a besoin » (ligne 6). La stagiaire introduit la notion de « sécurité affective » qui est en lien avec des savoirs théoriques. La stagiaire établit en lien entre ses pratiques professionnelles, les processus d'observation et de catégorisation effectués concernant un enfant singulier, les enseignements reçus de l'école professionnelle et les savoirs scientifiques concernant le développement de jeunes enfants. Pour la stagiaire, il s'agit de répondre de façon temporaire à ce « besoin » de « sécurité affective » pour ensuite « progressivement prendre de la distance » (ligne 6). L'objectif consiste à ce que NIL « puisse jouer tout seul » (ligne 7).

La stagiaire évoque qu'elle s'engage dans les mêmes pratiques avec d'autres enfants, comme EMM ou ALI qui « à des moments ont besoin des bras » (lignes 8-9). Elle « leur donne un jeu » (ligne 9) et ainsi elle « peuvent jouer seules » (ligne 11). A travers ses énoncés, la stagiaire rend manifeste qu'elle considère que le jeu constitue l'activité autonome des enfants. Par son évaluation de son objectif personnel d'« amener l'enfant à développer son autonomie », la stagiaire rend visible qu'elle considère qu'être « autonome » pour un jeune enfant est de pouvoir prendre de la distance face aux professionnelles et de « jouer seul ». Par ailleurs, une des finalités de son travail consiste à « amener » un enfant à pouvoir s'engager dans de telles conduites. Pour la stagiaire, le fait d'« amener » un enfant à « développer son autonomie » signifie de « progressivement prendre de la

distance ». Le fait de mobiliser et d'ajuster un objectif général et décontextualisé à un enfant singulier pose de nombreuses questions. S'agit-il de « prendre de la distance », de ne pas « trop » répondre aux besoins, de ne pas « l'habituer aux bras », en somme de ne pas l'empêcher de jouer seul ? Ou au contraire, est-il nécessaire de « prendre » un enfant pour le « rassurer », de « répondre à son besoin », de rester « présent », pour que, à un moment donné, l'enfant par lui-même puisse s'en aller, pour pouvoir revenir ?

Ces questionnements sont abordés quelques trois mois plus tard concernant les conduites de NIL, lors de l'entretien final. La référente professionnelle évoque NIL et parle d'une démarche collective le concernant :

Transcription 74 : Entretien de stage final P2-EF (33.16-33.46)		« Il faut éviter qu'il pleure longtemps »
1	R5	on se questionnait . on a demandé aussi un avis . eh . à la psychologue qui est venue . et elle disait
2		que . il fallait par exemple répondre . ben quand il pleurait comme ça . qu'il fallait quand même .
3		d'abord . 'fin le PREndre surtout . pour le rassurer . 'fin des choses comme ça . c'est vrai qu'après .
4		ça ça fait partie justement des choses qu'on partage en colloque et après . tout le monde est au
5		courant que . si . NIL pleure . ben il faut éviter qu'il pleure longtemps . des choses comme ça
6		[hum hum]

Tandis que lors des extraits d'entretiens précédents, la stagiaire évoque sa position personnelle et se désignant par « je », la référente rend manifeste qu'elle aborde une démarche collective, en utilisant le pronom « on » et les termes « tout le monde » et « il faut ». L'équipe éducative « se questionnait » (ligne 1), a demandé « un avis à la psychologue » (ligne 1), en a discuté lors d'un colloque (ligne 4) et a défini ensemble des pratiques collectives. Ces pratiques, basées sur les observations de NIL par les professionnelles, mais également par une psychologue, ont été définies ensemble : « Il fallait quand même d'abord le prendre surtout pour le rassurer » (lignes 2-3) et « tout le monde est au courant que si NIL pleure ben il faut éviter qu'il pleure longtemps » (ligne 5). Les énoncés de la référente font ressortir que depuis les interrogations personnelles de la stagiaire, un processus d'observation et de catégorisation a eu lieu, dans le collectif et dans la durée. Des observations, des discussions, des interventions d'experts extérieurs et des colloques d'équipes ont permis de modifier les catégorisations établies préalablement. Tandis que lors des deux premiers extraits d'entretiens, l'objectif évoqué consiste à ce que NIL joue seul et qu'il puisse prendre de la distance, l'objectif collectif énoncé lors du dernier entretien s'est modifié et consiste à « prendre » NIL pour le « rassurer ». La sécurité affective n'est plus seulement un moyen pour que NIL puisse être autonome, mais devient la finalité de la prise en charge. L'analyse de cet extrait montre que la notion d'autonomie pose les questions de la proximité ou de la distance à établir entre enfants et professionnelles. En ce qui concerne la prise en charge de NIL, le collectif de travail cherche à trouver des pistes d'actions, définies de façon conjointe.

5.2.3. Amener un enfant à se détacher

Dans la séquence d'interaction suivante, lors d'un entretien de stage dans une autre institution, la stagiaire parle d'EVA et de ses conduites. Dans cet extrait, elle utilise le terme de « demandes » de l'enfant et pose la question du rôle des professionnelles :

Transcription 75 : Entretien de stage hebdomadaire M2-EP2 post		« Elle se blottit »
1	S2	EVA . je trouve que ces temps . peut-être qu'elle est moins bien . comme si elle demandait quand
2		même . un peu . d'a- . de de . les bras . ou .
3	R5	elle a des périodes . hein . où elle est . [ouais] plus . dans les bras . x
4	S2	alors là . je me pose toujours la question . comment je me situe [hum hum] . et moi . j'me . eh . 'fin .
5		c'est peut-être . j'sais pas si c'est . mon caractère au professionnel . mais . je pense que c'est un
6		enfant . EVA . je sens vraiment qu'elle demande . [hum hum] elle se BLOTTit comme ça . [hum
7		hum] alors j'me dis voilà . où ils sont . eh . en institution comme ça . en collectivité . et je pense qu'on
8		peut leur offrir ça aussi . [oui] donc . j'sais que . pour des professionnelles . c'est vraiment . on est .
9		mettre . on est pas là pour ça . ou il faut . l'aider pour qu'il n'ait plus envie d'ça . ou
10	R5	mais pour aider un enfant . à se détacher . il faut commencer par là .
11	S2	ben oui . et des fois moi . c'est . j'arriverais pas . en fait . je pense à lui dire .
12	R5	à lui dire non .
13	S2	non . alors je vais la garder un p'tit moment . je fais des p'tites caresses [ouais] . et après j'suis
14		toujours vigilante à me dire . reste pas là dedans longtemps . [hum hum] que même moi j'oublie ce
15		que j'ai besoin [ouais] de faire .

La stagiaire évoque EVA et son ressenti concernant cette enfant : « Je trouve que ces temps peut-être qu'elle est moins bien » (ligne 1). Elle enchaîne ensuite par l'interprétation qu'elle a attribuée aux conduites d'EVA : « Comme si elle demandait quand même un peu- d'a- de- de- les bras » (lignes 1-2). Il est ici intéressant à noter que la stagiaire se bloque et s'interrompt à plusieurs reprises en produisant cet énoncé. La « demande » d'EVA s'exprime de façon non verbale et il n'est pas aisé de donner une signification claire aux conduites d'EVA ce que la stagiaire rend manifeste à travers ses hésitations et des marques d'incertitudes. Les conduites d'EVA ne constitue pas une demande, mais c'est « **comme si** » elle demandait. Par ailleurs, la stagiaire fait un lien avec ces « demandes » et le fait qu'elle trouve EVA « moins bien ». Chercher la présence des professionnelles de façon accrue et un signe d'être « moins bien ». La référente ratifie les énoncés de la stagiaire, en y ajoutant une limite temporelle : « Elle a des périodes où elle est plus dans les bras » (ligne 3).

A partir de l'ostension de cette catégorisation partagée entre la stagiaire et la référente considérant que EVA cherche à être « plus dans les bras », la stagiaire se « pose la question, comment je me situe » (ligne 4). Elle énonce ensuite une formulation intéressante en abordant son « caractère au professionnel » (ligne 5). Dans les termes utilisés, la stagiaire marque fortement le fait qu'elle énonce une position personnelle (« je pense », (ligne 5), « je sens vraiment » (ligne 6), « je me dis » (ligne 7), « je pense » (ligne 7), « je sais » (ligne 8)). Elle décrit les conduites d'EVA (« Elle se blottit comme ça » (ligne 6)) et s'en sert de cette description comme d'un argument pour dire qu'il s'agit d'une demande d'EVA. Ensuite, la stagiaire généralise pour les enfants de l'institution : « Où ils sont en institution comme ça en collectivité » (ligne 7). A partir de cette généralisation, la stagiaire énonce sa position personnelle : « Je pense qu'on peut leur offrir ça aussi » (lignes 7-8). La stagiaire met cette position personnelle en opposition avec ce qu'elle considère comme les règles du métier : « Pour des professionnelles c'est vraiment ... on est- mettre on est pas là pour ça » (lignes 8-9). La stagiaire continue pour préciser ce qui est un des objectifs considérés comme professionnels : « Il faut l'aider pour qu'il n'ait plus envie de ça » (ligne 9).

La controverse professionnelle que la stagiaire déploie dans ses énoncés distingue clairement deux positions. La position personnelle de la stagiaire, qui affirme son « style », est marquée par l'utilisation du « je », tandis que la position des professionnelles, le « genre » du métier (Clot & Faïta, 2000) se marquent par l'utilisation du pronom « on » et des termes comme « il faut ». Cependant, dans tous ces énoncés, la stagiaire n'exprime pas CE QUE les professionnelles peuvent offrir ou non. Le fait de « prendre un enfant dans ses bras » n'est esquissé que par le terme de « ça ». Pour pouvoir énoncer qu'elle considère comme important de répondre à EVA et de la prendre dans les bras, la stagiaire recourt à une formulation où elle évoque les enfants de façon générale et elle résume la conduite en question par « ça ». De cette manière, la stagiaire introduit une distanciation émotionnelle dans les termes de ses énoncés. Pour elle, un des objectifs professionnels consiste à « aider un enfant pour qu'il n'ait plus envie de ça ». Ceci est une autre formulation, plus personnelle, de l'objectif de stage « amener un enfant à développer son autonomie ».

A ce moment-là, la référente précise comment elle envisage un tel objectif professionnel : « Mais pour aider un enfant à se détacher il faut commencer par là » (ligne 10). Pour la référente, il s'agit de commencer par répondre aux demandes d'un enfant, de le prendre dans les bras, d'accepter qu'il se blottisse. La référente professionnelle introduit ici la notion de se « détacher ». Le lien avec des savoirs existants concernant les théories de l'attachement n'est pas explicité. Cependant, par son énoncé, la référente évoque que l'attachement précède le fait de se « détacher ». Les termes utilisés introduisent un aspect normatif (« il faut ») et donnent ainsi les règles d'un métier. A ce moment, la stagiaire énonce une difficulté qui n'est plus celle de l'enfant mais bien sa difficulté à elle : « J'arriverais pas en fait je pense, à lui dire » (ligne 11). Là encore, la stagiaire laisse son énoncé en suspens et c'est la référente qui le complète : « A lui dire non » (ligne 12).

Après avoir énoncé sa difficulté de dire non à l'enfant qui cherche sa présence, la stagiaire décrit les « astuces » qu'elle a trouvées pour y faire face : « Je vais la garder un p'tit moment je fais des p'tites caresses et après je suis toujours vigilante à me dire reste pas là-dedans longtemps » (lignes 13-14). Limiter le contact physique sur le plan temporel, mais également sur le plan de l'engagement en ne faisant que des « p'tites caresses » est un moyen pour la stagiaire de répondre à sa difficulté de dire non. La stagiaire ajoute encore qu'elle cherche à limiter le temps de l'engagement physique auprès d'un enfant, pour ne pas oublier « ce que j'ai besoin de faire » (ligne 15). Le terme de « besoin » n'est ici pas utilisé pour évoquer un enfant, mais aborde le rôle des professionnelles qui consiste à « amener l'enfant à développer son autonomie » ou à « l'aider pour qu'il n'ait plus envie de ça ». Dans cet extrait, la stagiaire considère que ces objectifs définissent ce qu'elle a « besoin » de faire pour se

positionner en tant que professionnelle. Ces objectifs ne se construisent pas à partir de ses envies ou de ses difficultés à elle, mais à partir du « besoin » des enfants. Si certaines professionnelles énoncent une crainte de « trop » répondre aux besoins d'un enfant, d'autres peuvent craindre de « trop » rester « là-dedans » pour elles-mêmes. Pour les professionnelles, la question de l'autonomie implique de se positionner entre proximité et distance, entre attachement et détachement.

Lors des interactions avec les enfants, les professionnelles n'utilisent pas les termes d'autonomie, de sécurité affective ou d'attachement. Les questions de la proximité ou de la distance adéquate se posent cependant et la séquence suivante en donne un exemple :

Séquence	Ligne	Transcription 76	Photos/Commentaires
S-A1 43.54-44.58		« Je peux pas te porter tout le temps »	
Mini-bowling	1	LUC ((s'approche de R3))	
	2	R3 ((entoure LUC de ses bras et lui donne une	
	3	balle) essaie de mettre dedans/	
	4	LUC ((lance la balle qui tombe à côté du bac))	
	5	R3 ah/ ((se lève et ferme la porte))	
	6	LUC ((tend ses deux bras à R3))	
	7	R3 ((la soulève et la prend dans les bras. Regarde	
	8	LUC et sourit)) °°xxx°°	
	9	LUC non/	
	10	R3 t'as joué avec les balles./° ((regarde LUC (2	
	11	sec.)) un petit peu . hein/ ((fait un geste de la	
	12	main)) pas beaucoup\ ((sourit et regarde les	
	13	enfants dans la salle. Avance en portant LUC.	
	14	(5 sec.))	
	15	BEN c'est tombé ((avec un rire dans la voix))	
	16	R3 c'est tombé::\ ((s'avance et s'accroupit avec	
	17	LUC. (6 sec.)) hop/ ((prend une balle)) voilà	
	18	((la met dans le bac (photo)) tu veux pas	
	19	prendre/ tu peux aller chercher les balles/ et	
	20	les mettre dedans/ ((pose LUC par terre))	
	21	LUC non ((met une jambe sur la jambe de R3))	
	22	R3 non:/ ((reprend LUC dans les bras)) qu'est-ce	
	23	qui se passe. LUC . hein. je peux pas te	
	24	porter tout le temps ((caresse le dos de	
	25	LUC)) je pense que tu es lourde en plus ((pose	
	26	LUC par terre)) hein . essaie de jouer un p'tit	
	27	peu \	
	28	LUC ((va prendre une balle))	
	29	R3 voilà\	

Lors d'une activité de « mini-bowling » menée dans un groupe de six enfants âgés de 1 à 2 ans, LUC s'approche de la référente. Celle-ci l'entoure de ses bras et lui propose de lancer une balle : « Essaie de mettre dedans (ligne 3). LUC s'aligne sur la demande de la référente et lance la balle (ligne 4). Elle tend ensuite ses bras (ligne 6). Cette conduite de LUC est interprétée comme une demande à être portée par la référente sans qu'elle rende cette catégorisation manifeste. La référente prend LUC dans ses bras et la porte en lui parlant à voix basse, pour ensuite avancer vers les autres enfants présents et d'interagir avec BEN (ligne 10-18). La référente encourage ensuite LUC : « Tu veux pas prendre tu peux aller chercher les balles et les mettre dedans » (lignes 18-20). La référente cherche à poser LUC par terre. Celle-ci ne s'aligne pas sur la proposition de la référente et met sa jambe sur la jambe de la référente (ligne 21). La référente reprend LUC dans ses bras et s'adresse à elle : « Qu'est-ce qui se passe ? » (lignes 22-23). L'énoncé de la référente fait ressortir qu'elle considère que quelque chose « se passe » pour que LUC cherche à être portée et à rester avec elle. La référente enchaîne : « Je peux pas te porter tout le temps » (lignes 23-24). La référente n'évoque ici pas du tout qu'il s'agit d'éviter qu'elle réponde « trop » aux besoins de LUC et que son rôle consiste à instaurer une distance adéquate. L'argument qu'elle avance est liée à LUC : « Je pense que tu es lourde en plus » (ligne 25). A travers ses énoncés, la référente relie le fait qu'elle ne « peut » pas porter LUC parce que celle-ci est « lourde » et que la difficulté réside dans les limites de ses capacités physiques. En ajoutant les termes « en plus », la référente sous-entend cependant que d'autres raisons pour poser LUC ne sont pas explicitées. Par ailleurs, de façon sous-jacente, la référente

évoque que LUC est « lourde » parce qu'elle n'est plus un bébé et qu'elle est désormais trop « grande » pour être portée. La référente pose ensuite une nouvelle fois LUC par terre et lui demande : « Essaie de jouer un petit peu » (lignes 26-27). Par cet énoncé, la référente montre qu'elle considère que le jeu peut constituer une alternative intéressante pour LUC pour compenser une distance accrue entre elle et l'enfant. L'objectif de cette activité réside dans le fait de jouer avec des balles et non d'être porté. Cette fois, LUC s'aligne et va prendre une balle (ligne 28) ce qui est ratifié et légitimé par la référente (ligne 29). Dans cette séquence d'interaction, la référente répond à la « demande » ou au « besoin » de LUC et la porte pendant un moment. Cependant, tout en offrant à LUC une proximité physique, la référente rend manifeste qu'elle considère que le fait de porter LUC doit rester temporaire et, à plusieurs reprises, elle valorise la participation au jeu. De façon répétée, la référente rend visible qu'elle attend de LUC qu'elle s'éloigne et qu'elle s'engage dans le jeu. Pour participer à l'activité en cours, les attentes normatives consistent à ce que les enfants jouent seuls, de façon autonome et ne viennent se ressourcer auprès des professionnelles que de façon temporaire.

5.2.4. L'idéal d'un enfant autonome

Dans les séquences d'interactions précédentes, la notion d' « autonomie » se dessine à partir des processus d'observation et de catégorisation portant sur des enfants qui sont considérés comme insuffisamment autonome. La séquence suivante aborde les conduites d'un enfant qui est considéré comme « très autonome » :

Transcription 77 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP2-ante (39.43-42.18)		« Sa capacité de patienter »
1	S3	Sel. je trouve que . c'est . Impressionnant . c'est sa capacité à . PATienter . et à se ressourcer . eh
2		. c'est-à-dire que . des moments où il y a AYA et JAD qui pleurent . elle elle commence à avoir faim .
3		donc elle commence à pleurer . mais . eh . eh . par exemple je suis en train de donner à manger à
4		Ayo ou . à Ayo . et elle . elle a faim aussi . mais elle pleure un p'tit moment et elle arrive à . s'auto gé-
5		gérer entre guillemets . elle commence à s'auto-gérer . et aller vers les jeux et se calmer .
6		s'apaiser . eh . ce genre de choses et elle patiente assez bien . mais . et . et c'est IMpressionnant je
7		trouve . eh . déjà à son âge de gérer aussi bien l'attente . ce genre de choses . elle manifeste quand
8		même mais elle arrive à . à s'apaiser . je pense ELle est vraiment . elle est déjà RASsurée et puis . et
9		puis elle cherche aussi . quand elle me voit elle . souvent quand je suis dans la biberonnerie où .
10		dans la biberonnerie . et ben . elle me cherche comme ça . et je la vois comme ça en train de . de
11		faire comme ça pour m'apercevoir à la biberonnerie ((rires)) . mais . et j'ai l'impression qu'elle a bien
12		compris aussi que c'est moi qui m'occupe d'elle . d'avoir bien intégré . eh
13	R6	certainement . si elle te cherche dans la biberonnerie c'est ((rires)) qu'elle sait que c'est à toi qu'il faut
14		s'adresser . ((rires))
15	S3	donc . donc . voilà .
16	R6	je te rejoins . c'est vrai je l'ai vue aussi hier par exemple ou quand même il y avait Ayo . qui pleurait .
17		et c'était pas évident . il pleure aussi très fort [hum hum] donc on a l'impression . c'est encore décuplé
18		. je trouve . le fait qu'il ait cette voix très . forte . et . Sel qui pleurait un peu et qui reprend son doudou
19		et qui met sa tête sur son doudou et après qui part à faire autre chose [hum hum] et en même temps .
20		ehm . elle est pas . eh . ehm . comment on peut dire ça . eh . c'est . elle y . elle RENonce pas . c'est-
21		à-dire elle est pas INHibée . c'est pas qu'elle reste dans un coin disant peut-être on va me donner à
22		manger ou pas . parce que . elle joue un peu et après au bout d'un moment . elle rappelle à nouveau
23		. elle . ne m'oubliez pas . hein ((rire dans la voix)) [ouais ouais] . et puis . c'est vrai qu'elle [ouais] elle
24		a une très très bonne [ouais] gestion . de .. de . ouais de l'attente [hum hum] et puis ... puis très
25		autonome . indépendante . [ouais ouais] . ben c'est bien parce que ça donne un peu . un
26	S3	un équilibre
27	R6	un équilibre ((rires))dans ton groupe .

Lors de cet entretien de stage, la stagiaire et la référente passent en revue les trois enfants de référence de la stagiaire. En dernier, la stagiaire aborde SEL. Les deux enfants qui sont considérés comme « problématiques » en ce qui concerne certains des aspects de leurs conduites ou de leurs caractéristiques sont évoqués en premier et SEL qui donne lieu à des catégorisations très positives est abordée pour compléter l'évocation de tous les enfants de référence de la stagiaire. La stagiaire commence ses réflexions concernant SEL par une catégorisation généralisante : « C'est impressionnant c'est sa capacité à patienter et à se ressourcer » (ligne 1). La stagiaire illustre ensuite cette catégorisation de SEL par une description des processus d'observation et de catégorisation effectués. Lorsque deux enfants pleurent et que SEL commence à avoir faim et à pleurer, SEL « pleure un p'tit moment et elle arrive à s'auto-gérer entre guillemets » (lignes 4-5). La notion d' « auto-gérer » est explicitée par la stagiaire par « aller vers les jeux et se calmer s'apaiser » (lignes 5-6). Ensuite, la stagiaire revient vers une généralisation et la met en lien avec l'âge de SEL : « c'est

impressionnant je trouve déjà à son âge de gérer aussi bien l'attente » (lignes 6-7). La stagiaire ajoute que SEL n'arrête pas seulement de pleurer, mais qu'elle est « déjà rassurée » (ligne 8). En plus de savoir patienter, la stagiaire considère que SEL a établi un lien avec la stagiaire : « Quand elle me voit elle- souvent quand je suis dans la biberonnerie où dans la biberonnerie et ben elle me cherche comme ça » (lignes 9-10). A travers l'observation des conduites de SEL, la stagiaire catégorise que celle-ci « a bien compris aussi que c'est moi qui m'occupe d'elle » (ligne 12). La référente ratifie cet énoncé de la stagiaire (ligne 13) et donne un autre exemple pour illustrer les conduites de SEL pour s'apaiser par elle-même : « SEL qui pleurait un peu et qui reprend son doudou et qui met sa tête sur son doudou et après qui part à faire autre chose » (lignes 18-19). La référente enchaîne en évoquant qu'en même temps, SEL ne « renonce pas c'est-à-dire elle n'est pas inhibée » (lignes 20-21). La catégorisation concernant SEL se précise : malgré le fait que SEL sait patienter et s'apaiser elle-même, elle n'est pas inhibée. La référente définit ensuite ce qu'elle considère comme être inhibé : « C'est pas qu'elle reste dans un coin disant peut-être on va me donner à manger ou pas » (lignes 21-22). La référente décrit les conduites de SEL pour patienter où celle-ci « joue un peu et après au bout d'un moment elle rappelle à nouveau elle- ne m'oubliez pas » (lignes 22-23). La référente reprend la catégorisation proposée par la stagiaire au début de cet extrait et la ratifie : « C'est vrai qu'elle a une très très bonne gestion de l'attente » (ligne 24). Elle complète ensuite cette catégorisation construite collectivement en considérant que SEL est « très autonome indépendante » (ligne 25). La référente enchaîne en évoquant ce que les caractéristiques de SEL apportent à la dynamique du groupe d'enfants : « Ben, c'est bien parce que ça donne un peu un- » (ligne 25). La stagiaire complète l'énoncé de la référente par « un équilibre » (ligne 26) ce qui est complété ensuite par la référente par « un équilibre dans ton groupe » (ligne 27). Cet énoncé est accompagné par les rires de la référente et de la stagiaire. Dans une construction collective, la référente et la stagiaire évoquent que la « capacité à patienter » de SEL équilibre la dynamique du groupe où les deux autres enfants n'arrivent pas du tout à patienter.

Cette discussion concernant SEL établit une catégorisation concernant cette enfant qui stipule qu'elle est « autonome », « indépendante », qu'elle sait « patienter », « s'auto-gérer », « se calmer », « s'apaiser », « se rassurer », et qu'en même temps elle « ne renonce pas », qu'elle « n'est pas inhibée », qu'elle a « bien compris » quelle professionnelle s'occupe d'elle, qu'elle arrive à la « chercher » et à la « rappeler ». Cette catégorisation est considérée comme « impressionnante », notamment « déjà à son âge ». La catégorisation de SEL dessine un exemple d'un enfant « autonome ». Les conduites et les compétences de SEL sont valorisées et légitimées par les professionnelles et s'approchent de la typification d'un « enfant idéalement autonome ».

Cet entretien concernant SEL complète les ingrédients de la notion d'autonomie déjà esquissés. En plus de « pouvoir être seul » ou de « jouer seul », il s'agit de « pouvoir s'apaiser et se rassurer seul », de « pouvoir patienter », de « pouvoir prendre de la distance » face aux professionnelles, de « pouvoir partir » tout en étant capable de les « chercher » ou les « appeler » lorsque c'est nécessaire. Lorsqu'un enfant est capable de faire tout cela, quand il est « autonome », il ne met plus les professionnelles dans le doute pour savoir s'il faut le « prendre dans les bras » et de comment « prendre de la distance ». L'analyse des séquences précédentes fait ressortir que la notion d'« autonomie » de l'enfant est très présente dans les discours des professionnelles. En ce qui concerne les jeunes enfants, ceci est un paradoxe, étant donné que les jeunes enfants se trouvent justement dans une relation de dépendance importante envers les adultes qui en prennent soin. A cet égard, il est intéressant de noter que les séquences analysées ci-dessus sont toutes issues des stages se déroulant dans des groupes de bébés. Dans un contexte où des conduites comme « faire seul » ou se déplacer par soi-même sont encore difficiles ou même impossibles pour les plus jeunes, la question de « l'autonomie » des enfants interroge la place des professionnelles.

Dans les discours des professionnelles, c'est l'enfant qui développe son autonomie. Par ailleurs, il y a des enfants qui sont considérés comme autonome, tandis que d'autres ont « besoin » de présence ou d'être rassurés. L'autonomie est une caractéristique mobilisée pour désigner un enfant en tant que tel. Le rôle des professionnelles consiste à « amener » l'enfant à se développer, à créer les conditions pour que l'enfant « développe son autonomie » et « arrive à se détacher ». La perspective sous-jacente semble bien correspondre à considérer que l'autonomie « existe par nature » (Guinchard Hayward & al., 2014, pp. 208-209) et que l'enfant la fait advenir par « sa propre construction » (Caffari & al., 2014, p. 65). Dans les pratiques réelles, l'analyse montre un écart. Les professionnelles mettent en place activement des pratiques d'étayage pour apprendre aux enfants à être autonome, à pouvoir jouer seul, à patienter et de à ressourcer soi-même.

5.3. La typification des enfants selon leur évolution

La typification en fonction de l'âge des enfants contient intrinsèquement la notion de « développement » et le fait que les enfants changent en passant de « petit » à « grand ». Dans les séquences suivantes, l'analyse fait ressortir que les professionnelles considèrent que les conduites des enfants peuvent être temporaires et liées à un « stade de développement ».

5.3.1. La notion de « stade de développement »

L'extrait suivant donne un autre exemple où les typifications des enfants en « grands » et en « petits » se construisent en tenant compte de l'évolution des conduites des enfants dans le temps :

Transcription 78 : Entretien hebdomadaire de stage M2-EF (55.18-55.54)		« Il est au stade où ... »
1	R5	on voit par exemple . LOR . la première vidéo . c'est un des plus P'TITS . [hum hum] et . ehm . et au
2		début . il a passé l'activité à mordre dans la ROse . la balle à picots rose . et puis p'tit à p'tit il . il y
3		avait les autres ils mettaient deDANS . ou il vidait ce que les autres vidaient . mais . il avait pas
4		encore ce je remplis . je vide moi . et maintenant il est à . au STade où les autres sont mai- . 'fin
5		ETAient . en . en septembre . voilà . [ouais] mais donc . on continue pour lui . aussi les activités . ou
6		en jeu libre . on essaie . voilà . de faire par tranche d'âge . un p'tit peu .

Lors de l'entretien final, en regardant l'extrait d'une activité menée auprès des enfants, la référente évoque les observations qu'elle effectue concernant les conduites de LOR : « Il a passé l'activité à mordre dans la rose la balle à picots rose » (ligne 2). Elle les met en lien avec le fait que c'est « un des plus p'tits » (ligne 1) et le compare « aux autres » (ligne 3). En tant que plus petit, LOR n'avait « pas encore » les mêmes conduites que les enfants plus grands. C'est seulement six mois plus tard, lors du moment où a lieu cet entretien, que LOR est « au stade où sont les autres » (ligne 4). La typification des enfants selon leur âge est fréquemment liée à la notion de « stade » ou de « développement », de façon explicite ou implicite. Après avoir rendu manifeste cette catégorisation typifiante de LOR, la référente évoque les pratiques institutionnelles qui tiennent compte de la répartition des enfants selon leur âge et proposent des activités « par tranche d'âge » (ligne 6). Une telle catégorisation est évolutive, changeante et demande de mobiliser les typifications effectuées au niveau collectif lors des interactions situées. La répartition des enfants en « grand » et en « petit » amène à comparer les enfants entre eux ainsi que par rapport à la norme d'un « stade » à un âge donné. Les notions de stade et de développement constituent des bases pour évaluer les conduites et les caractéristiques des enfants.

5.3.2. La notion d'« apprentissage »

Dans la séquence d'interaction suivante, la professionnelle met en lien l'âge des enfants, l'adéquation des règles lors de l'animation d'une activité et la notion d'« apprentissage » :

Transcription 79 : Entretien hebdomadaire de stage M1-Discussion1 (15.31)		« En même temps ça veut rien dire »
1	R1	mais c'est vrai . par exemple . chez les bébés . ce qui peut être des fois frustrant . c'est par exemple
2		là . de mettre la règle . on jette pas les graines à l'extérieur (hum)\ et en même temps ça veut rien
3		dire . on leur <u>demande ça</u> \
4	CH	<u>pour eux c'est difficile</u> \
5	R1	<u>voilà</u> \ mais . je pense . donc . la répétition va faire qu'à un moment donné . ils sauront que . quand il y
6		a des graines qui tombent . ce n'est pas le problème qu'il y ait des graines qui tombent par terre qui
7		me dérange . mais c'est juste de leur apprendre qu'il y ait un contenant et que le but . c'est que le
8		matériel reste dans le contenant

Dans cet extrait, la référente évoque l'activité de transvasement de graines qui a été proposée aux enfants âgés d'environ un an et lors de laquelle elle a demandé aux enfants de ne « pas jeter les graines à l'extérieur » (ligne 2). Elle considère que dans le groupe des « bébés », « c'est des fois frustrant » (ligne 1) de mettre une règle, et qu'« en même temps ça veut rien dire » (ligne 2). La référente catégorise la règle comme n'ayant pas de sens pour les bébés. De façon implicite, son énoncé stipule que les bébés n'ont pas les compétences nécessaires pour comprendre le sens des règles existantes. La référente enchaîne : « La répétition va faire qu'à un moment donné ils sauront » (ligne 5). Par cet énoncé, la référente rend manifeste qu'elle considère que l'absence des compétences nécessaires est temporaire et que les bébés passeront d'un stade où les règles

énoncées ne veulent « rien dire » à un stade futur où « ils sauront ». A travers la « répétition », la référente cherche « juste de leur apprendre qu'il y ait un contenant et que le but, c'est que le matériel reste dans le contenant » (lignes 7-8). L'âge des enfants est considéré comme un obstacle pour respecter une règle qui continue cependant à être imposée afin de la faire comprendre, à force de répétition. Ceci constitue un aspect « frustrant » du travail avec les bébés. La typification des compétences des enfants amène la référente à catégoriser les règles imposées comme inadéquates, tout en les maintenant.

Dans cette séquence, la notion de l'âge des enfants est mobilisée pour catégoriser les compétences des enfants pour comprendre et respecter une règle posée dans le contexte située. Dans la situation présente, le fait de demander aux bébés de ne pas jeter des graines à l'extérieur du bac ne « veut rien dire ». Cependant, la professionnelle considère également l'avenir des enfants et leurs conduites futures. Pour la professionnelle, le fait de faire respecter des règles « qui ne veulent rien dire » dans le moment présent a comme but « juste de leur apprendre » en vue de leur évolution future. L'analyse de cette séquence montre qu'à travers ses énoncés, la référente relie des aspects liés au développement des enfants à la notion d'apprentissage, à travers un processus de « répétition ».

5.3.3. Réorienter les conduites considérées comme inadéquates

Les processus d'observation et de catégorisation des enfants en fonction de leur âge et de leur « stade de développement » sont mobilisés pour évaluer les conduites des enfants et leurs caractéristiques par rapport à une norme. Par ailleurs, l'analyse de la séquence suivante fait ressortir que certaines conduites des enfants peuvent être réorientées pour « amener » un enfant à modifier ses conduites :

Transcription 80 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EF (44.47-45.40)		« Amener l'enfant à faire des caresses »
1	S3	dans un premier temps . je suis avec . AYA et NIL et il y a une interaction entre AYA et NIL . il y a AYA
2		qui met . eh la main sur la tête de NIL . et là j'interviens . parce que . eh: . en connaissant l'enfant . il
3		peut avoir des gestes . un peu maladroits dans ses interactions avec les autres . donc c'est pour cette
4		raison que je suis intervenue: et en fait en équipe . on est . on s'était mis d'accord sur plutôt . eh . eh .
5		amener l'enfant à faire plutôt des caresses sur la main . ce genre de choses . parce que . sur la
6		tête ça avait . tendance . à . à . ça pouvait DERaper en tirage de cheveux . ce genre de choses . donc
7		voilà .

Cet extrait est issu d'un stage de troisième année dans un groupe de bébés et provient d'un entretien final basé sur le visionnement de certaines séquences de film. Au début de cet extrait, la stagiaire décrit ce qu'elle a observé dans l'extrait du film et évoque une interaction entre deux enfants : « Il y a AYA qui met la main sur la tête de NIL » (lignes 1-2). La stagiaire enchaîne : « Là j'interviens » (ligne 2). Par cet énoncé, la stagiaire rend manifeste qu'elle considère que les images du film ne permettent pas de comprendre les raisons de son intervention. La stagiaire évoque ensuite ces raisons : « En connaissant l'enfant il peut avoir des gestes un peu maladroits dans ses interactions avec les autres » (lignes 2-3). La « connaissance » de l'enfant permet à la stagiaire d'anticiper les conduites d'AYA et ses intentions. La stagiaire n'explicite pas qu'elle relie ces catégorisations des conduites et des caractéristiques d'AYA avec son âge. Les termes de « gestes maladroits » sous-entendent cependant qu'elle n'attribue pas d'intention agressive à AYA et qu'elle considère que les façons d'interagir résultent de sa « maladresse »

La stagiaire enchaîne et précise qu'il s'agit là de catégorisations établies dans le collectif de l'équipe : « En équipe on est on s'était mis d'accord sur plutôt amener l'enfant à faire plutôt des caresses sur la main » (lignes 4-5). Le terme d'« amener » fait ressortir que la stagiaire considère que les conduites d'AYA sont temporaires et peuvent être modifiées par l'intervention de l'équipe éducative et aboutir éventuellement à un processus d'apprentissage. L'énoncé de la stagiaire montre que les catégorisations des conduites d'AYA constituent une base pour l'équipe éducative afin d'élaborer des pistes d'action. La stagiaire précise ensuite en quoi consistent les gestes « un peu maladroits » d'AYA : « Parce que sur la tête ça avait tendance à- ça pouvait déraiper en tirage de cheveux » (lignes 5-6). Les énoncés de la stagiaire minimisent les aspects intentionnels des conduites d'AYA, en évoquant la « maladresse » et le fait que ça « dérape ». Les conduites considérées comme inadéquates de la part d'AYA ne sont pas catégorisées comme des conduites « agressives », mais comme des conduites « maladroites ». L'analyse de cette séquence d'interaction montre que l'équipe considère de façon collective qu'AYA, lorsqu'il met la main sur la tête d'un enfant, a tendance à

« dérapé en tirage de cheveux » et qu'il s'agit de proposer à AYA une conduite alternative consistant à faire des caresses sur la main. Cette catégorisation collective influence les pratiques mises en place par la stagiaire, dans la situation d'interaction. Le fait qu'AYA pose une main sur la tête d'un enfant est catégorisé comme une conduite agressive potentielle, avant qu'il n'esquisse un tel geste. En ce qui concerne les pratiques des professionnelles, cette catégorisation permet d'anticiper, de prévoir et d'empêcher certaines conduites agressives. Le geste d'AYA n'aboutit pas et reste esquissé. L'analyse de cette séquence montre qu'une attention vigilante et constante, une anticipation des contextes favorisant des conduites agressives et une intervention rapide peuvent parfois empêcher ou réorienter des conduites agressives. Pour AYA, ces pistes d'action élaborées collectivement peuvent amener une certaine incompréhension de ce qui se passe et des raisons des interventions des professionnelles, vu que ces interventions s'effectuent avant qu'il n'ait fait quoique ce soit. Les processus d'observation et de catégorisation ne portent pas uniquement sur ce qui est en train de se passer mais également sur ce qui se passera à l'avenir.

5.3.4. Mettre fin aux interactions afin d'empêcher les conduites potentiellement agressives

L'extrait de l'entretien suivant concerne une situation où la catégorisation des conduites et les caractéristiques d'un enfant amènent à la mise en place d'un suivi « particulier » :

Transcription 81 : Entretien de stage hebdomadaire	
M1-Discussion-1	«Un suivi un peu particulier »
1	R1 et puis la seconde motivation/ c'était AXE/ donc AXE/ vous avez peut-être remarqué que je suis
2	beaucoup avec elle (hum) parce qu'il y a un suivi un peu particulier / c'est . une . une p'tite fille qui
3	mord . qui MORDait en tout cas énormément (hum) et qui était beaucoup dans l'agressivité .\
4	c'est sa façon de rentrer en lien en fait\ (ouais) pour prendre contact avec les autres\ donc on a mis
5	tout . pas mal de choses en place autour de cette petite fille/ en l'occurrence . le jeudi et vendredi .
6	c'est moi qui m'occupe plus particulièrement d'elle/ ou c'est beaucoup de cris aussi/ les liens avec .
7	l'adulte aussi/ parce que vous avez vu . elle fuit . (hum) chaque fois qu'on .\
8	CH c'est alors un enfant que vous avez en référence/ <u>ou c'est juste</u> .
9	R1 <u>non\ je suis pas</u> référente (voilà) mais je fais partie du trio\ (voilà\ d'accord) il y a un trio autour d'elle/
10	et voilà/ et là j'ai vu quand elle a commencé . enfin . l'activité s'est super bien passée et puis . il y a eu
11	un moment où elle a commencé à . à tirer le T-shirt . à aller taper les deux grands . donc là je me suis
12	dit . peut-être pour elle . ça devient trop long . (hum) et c'est sa façon d'exprimer que . là . elle peut
13	plus (ouais)\

Lors de cet entretien immédiatement consécutif à l'activité menée avec les enfants, l'éducatrice explique les raisons qui l'ont amenée à mettre fin à l'activité en cours. Pour elle, une des raisons était liée à AXE. L'éducatrice énonce qu'elle est « beaucoup avec elle » (lignes 1-2) étant donné qu'il y a un « suivi un peu particulier » (ligne 2). Selon l'éducatrice, AXE est une « p'tite fille qui mord qui mordait en tout cas énormément » (lignes 2-3). L'énoncé commencé initialement par le fait qu'AXE « mord » et corrigé en utilisant l'imparfait : AXE « mordait ». De cette façon, la catégorisation d'AXE est énoncée de façon générale, mais située partiellement dans le passé. L'ostension porte ici sur l'observation de conduites situées concernant AXE qui « mordait ». L'éducatrice généralise cette observation et la catégorise par le fait qu'AXE « était beaucoup dans l'agressivité (ligne 3). Tandis que dans plusieurs des séquences analysées ci-dessus, les professionnelles énoncent les catégorisations effectuées de façon directe, en désignant par exemple qu'un enfant « est introverti », « est réservé » ou « est autonome », la typification d'AXE est énoncée indirectement. Les termes utilisés par la référente ne désignent pas AXE comme une enfant qui « est agressive », mais la catégorisent comme une enfant « qui était beaucoup dans l'agressivité ». L'utilisation du passé donne un aspect temporaire aux conduites d'AXE et les termes utilisées ne caractérisent pas l'enfant dans son identité mais situent AXE « dans » un certain mode de se conduire. Cette catégorisation temporaire et située des conduites d'AXE est encore renforcée par l'attribution d'une signification à ces conduites : « C'est sa façon de rentrer en lien en fait pour prendre contact avec les autres » (ligne 4). Les conduites « agressives » d'AXE sont catégorisées comme temporaires et liées à sa « façon » d'interagir avec les autres enfants. Cependant, malgré le fait que l'éducatrice rend manifeste ces aspects restrictifs des catégorisations établies, elle souligne également le fait qu'une généralisation a été effectuée par l'équipe ce qui l'a amené à mettre en place un « suivi un peu particulier ». De façon collective, l'équipe a « mis tout- pas mal de choses en place autour de cette petite fille » (lignes 4-5) et à certains jours, l'éducatrice s'occupe « plus particulièrement d'elle » (ligne 6). Pour AXE, l'équipe a défini une répartition des rôles plus explicite que pour d'autres enfants. Ainsi, un « trio » (ligne 9) d'éducatrices s'occupant d'AXE a été désigné (ligne 9). L'éducatrice complète la description des conduites d'AXE

qui ont amené à un suivi « particulier » : « Ou c'est beaucoup de cris aussi » (ligne 6) et « les liens avec l'adulte aussi parce que vous avez vu elle fuit chaque fois » (ligne 7). Il est ici à noter que les catégorisations concernant le fait de mordre et l'agressivité sont formulées au passé, tandis que les aspects liés aux « cris » et aux conduites de « fuir » sont énoncés au présent. Après ces catégorisations généralisantes concernant AXE qui « mordait énormément », « qui était beaucoup dans l'agressivité », qui « crie » beaucoup et qui « fuit » les liens avec les professionnelles, l'éducatrice aborde le contexte de l'activité menée auprès des enfants. Elle énonce que « l'activité s'est super bien passée » (ligne 10) mais qu'ensuite AXE « a commencé à tirer le T-shirt à aller taper les deux grands » (ligne 11). Ces conduites d'AXE sont des indices pour l'éducatrice pour considérer que « peut-être pour elle ça devient trop long, et c'est sa façon d'exprimer que là elle peut plus » (lignes 12-13). Les conduites « agressives » d'AXE sont interprétées par l'éducatrice comme des conduites ayant une signification, ou en tant que manière de rentrer en lien ou comme expression d'un état de fatigue ou de surcharge. En tenant compte de la signification qu'elle donne à ces conduites, l'éducatrice cherche à adapter le contexte et à s'ajuster à AXE. Lors de la situation évoquée dans l'entretien, l'éducatrice a mis fin à l'activité en cours pour empêcher les éventuelles conduites agressives d'AXE.

Il apparaît qu'une typification des conduites d'un enfant comme temporaires et liées au « stade de développement » peut donner lieu à des pratiques professionnelles qui varient en fonction du contexte. Dans certaines situations, les professionnelles observent et catégorisent les conduites des enfants et n'interviennent qu'indirectement à travers l'ajustement des activités aux compétences des enfants. Dans d'autres situations, il peut être possible de tolérer des conduites d'un enfant qui met des graines en dehors du bac, tout en répétant les règles afin de favoriser un processus d'apprentissage futur. En ce qui concerne des conduites considérées comme agressives, par contre, les professionnelles ne vont pas attendre le « développement » et un « apprentissage » futur de l'enfant, mais elles cherchent à réorienter ou empêcher de telles conduites dans le présent.

5.4. La typification des enfants comme groupe exogène avec ses caractéristiques propres

Une typification des enfants à partir de leur âge rend visible que les professionnelles élaborent une distinction fondamentale entre enfants et professionnelles. Certes, lors des activités menées auprès des enfants, les professionnelles s'incluent fréquemment en tant que participantes à l'activité par un « on » collectif englobant enfants et professionnelles. Cependant, lors des entretiens, les enfants sont désignés par « ils » ou « eux » et les typifications effectuées portant sur l'âge, le stade de développement et les « besoins » des enfants soulignent la distinction établie entre enfants et professionnelles. Il est ici intéressant de noter que dans les discours des professionnelles, celles-ci évoquent cette différenciation à travers l'utilisation des termes d'« enfants » et d'« adultes ». Dans leurs énoncés, les professionnelles ne soulignent pas l'aspect d'une prise en charge professionnelle et spécifique à un métier, mais les rôles complémentaires d'« enfants » et d'« adultes ». Les enfants sont désignés comme appartenant à un groupe exogène et distinct de celui des adultes.

5.4.1. La hiérarchie du groupe d'enfants

Dans la séquence suivante, la distinction entre « enfants » et « adultes » amène également à une catégorisation d'une sorte d'« hiérarchie » dans le groupe des enfants, en fonction avec leur âge :

Transcription 82 : Entretien hebdomadaire de stage	
S-EP1 (24:05-25:50)	
« Ils vont prendre le pouvoir »	
1	R3 y'a une chose dans le déroulement faudra faire attention c'est de bien leur dire d'attendre leur tour
2	hein (hum hum) et euh au moment où un enfant joue leur dire voilà maintenant c'est à BEN de jouer
3	(hum hum) les autres vous vous taisez c'est BEN qui doit dire
4	S3 d'accord
5	R3 parce que sinon tu en as BEN ou d'autres qui vont prendre le pouvoir
6	S3 ouais ouais
7	R3 et qui vont répondre à la place de tout le monde (hum hum) à tous les coups surtout d'une petite NAT
8	qui est plus petite que les autres (ouais) qui va mettre un peu plus de temps (ouais) les autres vont
9	être c'est là (ouais) et NAT n'aura plus droit à la parole (ouais ouais) ça c'est le risque
10	S3 donc attendre chacun son tour ((prends des notes))
11	R3 voilà

Dans cet extrait d'entretien, la référente et la stagiaire sont en train de préparer une activité de jeu de memory. La référente introduit la thématique qu'il faut veiller à faire « attendre leur tour » (ligne 1) aux enfants. Elle justifie l'importance de faire chacun son tour par le fait que sinon « tu en as BEN ou d'autres qui vont prendre le pouvoir » (ligne 5). Elle enchaîne ensuite pour préciser que le fait de « prendre le pouvoir » consiste à « répondre à la place de tout le monde » (ligne 7). Les termes de « tout le monde » sont ensuite éclairés par la référente : « A tous les coups surtout d'une petite NAT » (ligne 7). La question de l'âge est introduite par cet énoncé. Ce sont les « grands », comme BEN ou d'autres, qui risquent de « prendre le pouvoir » et de « répondre à la place » des « petits ». NAT est typifiée en tant que « plus petite que les autres » (ligne 8) et qui « va mettre un peu plus de temps » (ligne 8) et qui risque de ne plus avoir « droit à la parole » (ligne 9). La typification des enfants entre « grands » et « petits » inclut une prise en compte de relations de pouvoir entre eux et l'idée d'une hiérarchie dans le groupe des enfants où les « grands » risquent de ne pas accorder le « droit à la parole » aux « petits ».

La typification permet d'anticiper les conduites des enfants et de leur donner une certaine prévisibilité, ce qui constitue une base pour structurer l'activité prévue, en veillant à faire « attendre chacun son tour » (ligne 10). Cet extrait montre que les professionnelles peuvent, par leur travail, chercher à atténuer les différences de « pouvoir » qui seraient induites par l'âge des enfants et d'amener une certaine équité dans un groupe d'enfants. Cet entretien fait ressortir la notion de « groupe » d'enfants, avec son « hiérarchie » propre qu'il s'agit de gérer.

5.4.2. L'aspect répétitif des conduites des enfants et la notion de « patience »

Dans la séquence suivante, les professionnelles parlent d'elles-mêmes en « je » quand elles évoquent leurs pratiques personnelles, mais souvent en utilisant le pronom « on » qui peut désigner tant le collectif des professionnelles présentes que le collectif institutionnel sur le plan général. A travers ces entretiens se dessine une répartition entre professionnelles et enfants. Fréquemment, les enfants sont désignés de façon collective par « ils » et « eux » :

Transcription 83 : Entretien hebdomadaire de stage M2-EP2post (16.43-17.41)		« Ils répètent tout ce qu'on dit »
1	S2	après ils sont beaucoup aussi . je trouve . eh . j'ai remarqué . dans la répétition . [ouais x] x dans ce
2		truc de . de la dînette . moi je disais un peu/tire tire/ [hum hum] alors ils sont . ils . [hh] SOF . c'était un
3		peu le truc où hier je lui ai dit . [hh] mais tire . alors elle me dit °tire tire° [ouais x tire] et elle me le dit
4		plein d' fois . plein d' fois . plein d'fois . [ouais] . et elle me cherche d'un regard pour me dire ça [ouais]
5		. alors bon . voilà . c'est aussi de la patience [rises] de se dire . [ouais] ben c'est . elle me disait elle
6		me regardait . eh . tous . ils ont quand même comme ça . besoin de
7	R5	ils sont vraiment là dedans . ils im- . [ouais] ils répètent tout ce qu'on dit
8	S2	SAM . hier ballon . ballon
9	R5	ouais et c'est tout le temps .
10	S2	et c'est toute la journée qu'ils accompagnent .
11	R5	et à la maison aussi [ouais] parce que quand ils sont partis avec le papa ((avec un rire dans la voix))
12		j'sais pas si j' t'ai dit . [il disait] le papa il a fait . ff . j'ai dit . ouais c'est aussi à la maison . mais oui ils
13		sont . ben c'est NOUS . on est là pour [pour x] . pour . mais c'est clair d'entendre . on entend tout
14		le temps ça ... d'entendre . eh . voilà . sans arrêt . et puis chaque jour c'est presque un nouveau mot .
15		en fait . [ouais] .

Lors de cet entretien, la stagiaire évoque les conduites des enfants en parlant du groupe d'enfants en général : « Ils sont beaucoup aussi (...) dans la répétition » (ligne 1). Pour expliquer ensuite comment « ils sont » (ligne 2), la stagiaire rend manifestes les observations qu'elle a effectuées à partir des conduites de SOF (« Elle me dit tire tire et elle me le dit plein de fois », lignes 3-4). Les conduites de SOF en tant qu'enfant singulier illustrent les conduites des enfants du groupe en général et ce que ça implique pour les professionnelles : « C'est aussi de la patience » (ligne 5). L'énoncé suivant passe rapidement d'une description d'une conduite singulière (« Elle me disait / elle me regardait », lignes 5-6) à l'utilisation du terme de « tous » et de « ils » (ligne 6). La stagiaire considère que les enfants, en tant que groupe distinct, « tous ils ont quand même comme ça besoin de » (ligne 6). Les termes de « tous », « ils » et « besoin » sont fortement liés à la typification des enfants comme groupe exogène, distinct de celui des adultes. La référente ratifie l'énoncé de la stagiaire et enchaîne : « Ils sont vraiment là-dedans » et « ils répètent tout ce qu'on dit » (ligne 7). Cette typification de la référente est ensuite illustrée par la stagiaire à travers l'exemple d'un enfant singulier (« SAM hier ballon ballon », ligne 8). Pendant tout le long de cette discussion, l'effet de typification est renforcé par la répétition

des termes liés à la notion de récurrence, tant sur le plan temporel (« plein de fois pleins de fois plein de fois » (ligne 4), « tout le temps » (ligne 9), « toute la journée » (ligne 10), « tout le temps » (lignes 13-14), « sans arrêt », ligne 14)) que sur le plan contextuel (« à la maison aussi », ligne 12).

Par le côté répétitif des formulations qui rendent visible l'aspect usant des conduites typifiées des enfants, les professionnelles rendent manifeste qu'il s'agit d'avoir de la « patience » sans compléter la catégorisation sous-jacente de façon explicite. Au début de cet extrait, la stagiaire laisse sa catégorisation des enfants en suspens (« ils sont ... », ligne 2) et change de thématique pour donner un exemple d'un enfant singulier. De façon semblable, la référente utilise les mêmes termes à la fin de la séquence (« ils sont ... », ligne 13) et ne termine pas cet énoncé. La typification des enfants en tant que groupe distinct des professionnelles fait ressortir les rôles de chacun, comme ils sont catégorisés par les professionnelles. Les enfants « répètent tout ce qu'on dit » (ligne 7), et les professionnelles, « nous on est là pour entendre » (ligne 13). La typification des conduites des enfants construit de façon complémentaire l'élaboration des pratiques professionnelles. La notion de patience fait apparaître que dans les métiers d'éducation de la petite enfance, « ce qui rend [le travail] pénible, ce n'est pas le danger, mais l'interminable répétition » (Arendt, 1994, p. 147, cité in Jobert, 2014, p. 198). Dans des pratiques professionnelles qui ne laissent pas de traces, pas d'« œuvre » pour faire durer, le travail « bien fait » ne peut se distinguer par sa virtuosité. Cependant, même l'excellence dans l'exécution des pratiques professionnelles ne s'inscrit dans aucune durée et est à refaire, toujours et encore. « Le temps du *virtuose* est en quelque sorte linéaire, il est *passage* et non durée » (*op.cit.*, 2014, p. 216).

Les processus de généralisation et de typification amènent les professionnelles à considérer les enfants en tant que groupe exogène avec leurs caractéristiques propres. « Ils » ont des « besoins » spécifiques, en fonction de leur « stade de développement » qu'il s'agit d'« entendre » et d'« observer ». A partir des processus d'observation et de catégorisation des conduites et des « besoins » des enfants, les professionnelles définissent comment « gérer » les enfants, les répartir dans des groupes, les « amener » aux conduites attendues pour pouvoir mettre en place le « suivi » adéquat, à travers des pratiques empreintes de « patience » afin d'éviter « qu'ils prennent le pouvoir ». De tels processus d'observation et de catégorisations accentuent la différenciation entre enfants et professionnelles.

6. Les fonctions des processus d'observation et de catégorisation et leur dimension collective dans les interactions entre professionnelles

De multiples fonctions de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation ont déjà été évoquées lors de l'analyse des interactions situées entre professionnelles et enfants. Il s'agit ici de compléter l'étude de ces fonctions par les aspects complémentaires, liés aux interactions entre professionnelles et à leur dimension collective.

6.1. Les fonctions des processus d'observation et de catégorisation orientées vers les enfants

Une des fonctions de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation consiste à faciliter pour les enfants la compréhension de ce qui se passe dans une situation donnée. Dans une situation collective, les modes de participations à l'interaction peuvent évoluer sans cesse. Ceci offre aux enfants une opportunité pour s'engager dans une interaction avec de multiples participants. Par le fait de pouvoir changer de mode de participation, les enfants peuvent assister à certains instants en tant que témoin à une interaction entre les professionnelles ou à d'autres moments s'y engager en tant que participant actif. Ceci constitue une ressource complémentaire pour construire une compréhension partagée entre les professionnelles et les enfants. Une interaction entre deux professionnelles concernant les enfants qui les écoutent permet à ceux-ci d'être témoins des catégorisations effectuées, avec une intensité interactionnelle moindre et par un adressage indirect. Par les changements d'adressage entre les enfants et la collègue, la professionnelle peut moduler l'intensité de ces échanges avec les enfants, en s'ajustant à leurs retraits et leurs ré-engagements. Une telle ostension indirecte des processus d'observation et de catégorisation effectués peut contribuer à élaborer le vécu des enfants, sur le plan cognitif, mais également émotionnel.

En s'adressant à l'enfant et aux autres professionnelles selon leur disponibilité et en tenant compte du rythme d'engagement d'un enfant, les professionnelles peuvent s'ajuster aux modalités de participation des enfants et leur permettre de s'inscrire dans une interaction d'une certaine durée, dans un contexte collectif. En ayant recours à l'ostension symbolique et en s'engageant dans une attitude ludique, les professionnelles permettent également aux enfants d'élaborer des liens entre le réel d'une activité et l'imaginaire d'un jeu symbolique. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans une interaction entre professionnelles constitue pour les enfants une opportunité pour élargir leurs expériences, faire de nouveaux apprentissages et enrichir leur compréhension de l'activité en cours. En plus, elle donne accès aux préoccupations des professionnelles et à certains aspects de la vie institutionnelle. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, les professionnelles peuvent mettre en lien la situation actuelle avec des contextes antérieurs et postérieurs et établir, de cette manière, une certaine continuité pour l'enfant.

L'analyse de certaines séquences montre également que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation par des répétitions de verbalisations accentuées et rythmées, accompagnées par des mouvements mimés peut construire une certaine forme de récit d'une situation non présente avec des enfants très jeunes. Dans un contexte collectif, une interaction entre professionnelles et enfants peut être « rejouée », « mise en scène », à partir de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués, ce qui attire l'attention de toutes les professionnelles sur un enfant et ses compétences.

Finalement, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à octroyer aux enfants une certaine identité sociale. Celle-ci peut, dans certains cas, les valoriser et les soutenir dans leurs conduites, l'évolution de leurs compétences et leur participation dans les interactions et les activités collectives. Une identité sociale octroyée peut, parfois, délégitimer certains enfants, les restreindre dans leurs conduites propres et rendre plus difficile leur engagement dans ce qui se passe. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, les professionnelles peuvent chercher à soutenir les interactions de chaque enfant dans le groupe des enfants. Elles peuvent ajuster la durée ou les modalités d'interaction d'une interaction, offrir plus ou moins de présence à travers leurs interactions pour faciliter la participation de tous les enfants. Ceci permet aux enfants de s'identifier à un groupe, de construire une identité sociale en tant qu'« enfant » et de s'approprier les rôles et places y relatifs.

6.2. *Les fonctions des processus d'observation et de catégorisation orientées vers les professionnelles et leur travail*

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation concernant les enfants permet aux professionnelles de mieux comprendre les conduites des enfants et de construire une certaine prévisibilité de ces conduites, dans le collectif de travail. L'anticipation des conduites des enfants permet de prévoir les pratiques professionnelles à mettre en place en ce qui concerne les interactions avec les enfants, ainsi que par rapport aux activités proposées. Entre autres, les professionnelles peuvent planifier et structurer des activités pour chercher à pallier certaines difficultés des enfants et mettre en place des suivis spécifiques. Les professionnelles évaluent les conduites des enfants dans la situation présente et la pertinence des activités proposées sur la base d'attribution de caractéristiques, la définition de leurs « besoins et par des catégorisations typifiantes des enfants. Les professionnelles se basent sur les processus d'observation et de catégorisation tenant compte du « développement » des enfants pour aménager les activités en vue d'opportunités d'apprentissages futures.

Lorsque des écarts se dessinent entre ce qui est considéré comme une conduite habituelle des enfants et une conduite imprévue et inhabituelle, les catégorisations construites dans le collectif peuvent être mobilisées pour expliquer et justifier ces écarts. Ils peuvent également être à la base d'un travail d'enquête pour en chercher les raisons et mieux comprendre ce qui se passe. Dans certaines situations, des étonnements et des imprévus amènent à modifier les catégorisations préalables. Les processus d'observation et de catégorisation contiennent potentiellement des opportunités pour les transformer. Considérer les processus d'observation et de catégorisation effectués comme des hypothèses d'interprétation et non des certitudes y contribue. Lorsque des

qualifications portant sur l'identité d'un enfant apparaissent qui risquent de figer les catégorisations établies, le fait de poursuivre les démarches d'observation et de catégorisation sur la base de multiples hypothèses d'interprétations rend possible de nouvelles compréhensions. Cependant, l'analyse de certaines séquences montre également que les généralisations effectuées concernant les caractéristiques d'un enfant peuvent amener à des catégorisations collectives qui restent considérées comme valables même si les observations situées sont en décalage.

De multiples façons, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est mobilisée pour maintenir le flux du déroulement interactionnel lorsque les enfants ne s'alignent pas et lorsque leurs conduites « sortent » de ce qui est attendu. Les professionnelles peuvent intégrer les conduites « dérangeantes » des enfants en leur donnant une place dans le déroulement de l'interaction, les minimiser pour continuer le déroulement prévu, les réorienter, les « transformer » à travers des catégorisations effectuées. Les professionnelles mobilisent les processus d'observation et de catégorisation quand il s'agit de faire face aux pleurs, aux mouvements de résistances, aux corps qui se figent, aux regards qui fuient. A travers l'ostension de ces processus, les professionnelles peuvent donner la signification qui leur semble pertinente aux conduites observées. Une certaine anticipation est rendue possible par l'attribution de caractéristiques aux enfants, et notamment en ce qui concerne les conduites considérées comme agressives, les processus d'observation et de catégorisations permettent d'intervenir au préalable afin de les réorienter ou les empêcher.

Par des processus d'attribution de caractéristiques et de typification, les professionnelles peuvent construire des façons de voir un enfant en tant que tel. De manière collective, ceci amène à élaborer des représentations concernant un enfant et à lui octroyer une identité sociale. Le processus même de catégorisation en tant que construction d'un point de vue est souvent occulté et aboutit à ce qu'un enfant est considéré comme ayant certaines caractéristiques, de façon intrinsèque. Observer ne permet pas d'accéder à une réalité « vraie », mais s'inscrit dans un processus qui implique des catégorisations de ce qui se passe, selon des points de vue toujours partiels.

Cependant, les catégorisations établies de façon collective constituent des « connaissances » partagées et peuvent contribuer à une articulation et une coordination dans le collectif de travail. Des critères de répartition accessibles à tous, par exemple, peuvent être évoqués rapidement pour faciliter une coordination entre les professionnelles. Les typifications des enfants selon leur âge, notamment, constituent une base pour prévoir, anticiper et réaliser l'activité avec les enfants, d'une part, et pour se coordonner dans l'équipe éducative, d'autre part. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation facilite la répartition des rôles entre deux professionnelles et leur collaboration dans un contexte collectif. Lorsqu'une professionnelle rend manifeste sur quels aspects du contexte et du déroulement des interactions elle est en train de focaliser son attention, elle permet à sa collègue de s'ajuster et d'en tenir compte. Les différentes formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation permettent de signifier aux autres professionnelles quels sont les aspects du contexte qui les concernent.

Lorsque plusieurs professionnelles sont présentes auprès des enfants, la compréhension conjointe d'une situation peut permettre de partager le plaisir éprouvé lors de l'observation des enfants ou, au contraire, constituer des ressources pour se positionner lors d'interactions conflictuelles avec les enfants. Dans un contexte collectif, l'ostension du fait de ne pas intervenir et même de ne pas observer contribue à parfois donner un certain espace « d'intimité » à une interaction à deux. Dans d'autres situations, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation rend possible d'inscrire une interaction à deux dans un contexte collectif. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation par un témoin de l'interaction transforme le déroulement de l'interaction et peut permettre de dépasser une situation en train de se figer.

A partir des interrogations d'une des professionnelles, un collectif de travail peut s'engager dans un processus d'observation et de catégorisation dans la durée afin de vérifier, infirmer ou confirmer les observations effectuées. Les processus d'observation et de catégorisation permettent un travail d'enquête en vue de construire des points de vue partagés. Ces réflexions en commun soutiennent les processus d'observation et de catégorisation effectués et l'attention portée aux enfants par chaque membre de l'équipe, en instaurant des « mécanismes sociaux d'activation », d'une « veille collective de façon à pouvoir alerter l'ensemble de la communauté de l'occurrence d'un risque » (Orvain, 2013, p. 137). Ceci renforce les pratiques professionnelles, telles que « la sensibilité aux signes nouveaux, la promptitude à agir et l'engagement collectif » (*op.cit.*, p. 138). Lors de colloques d'équipes, à travers

le recours à des experts extérieurs, les professionnelles peuvent élaborer des observations et des catégorisations de façon conjointe et définir des pistes d'actions.

Les processus d'observation et de catégorisation ne contribuent pas uniquement à la prise en charge des enfants et à la mise en place des activités, mais également à l'organisation de l'institution en tant que telle. Les processus d'observation et de catégorisation contribuent à à pouvoir passer d'une strate du cadrage de l'expérience à une autre et permettent d'intégrer les différents éléments liés à l'animation d'une activité auprès des enfants, au niveau organisationnel et institutionnel, et au niveau réflexif concernant la prise en charge des enfants. Les catégorisations des enfants selon leur âge notamment amènent à définir la composition des groupes d'enfants et la répartition des enfants participants aux activités proposées. Ces catégorisations sont ensuite mobilisées lors des choix et des décisions au quotidien. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, les professionnelles établissent des liens entre le contexte actuel et un événement antérieur, la situation singulière et des conduites considérées sur un plan plus général, ainsi qu'entre l'institution et la famille. Ceci contribue à établir une continuité de la prise en charge entre la famille et l'institution, ainsi que dans le cadre du collectif institutionnel.

Une des fonctions des processus d'observation et de catégorisation consiste également à « faire voir » le travail effectué et l'intérêt orienté vers les enfants. Dans certaines situations, il ne s'agit pas seulement de dire, mais une interaction entre professionnelles et enfants peut être « jouée », « mise en scène », ce qui aboutit à une mise en commun des processus d'observation et de catégorisation. Ceci rend également publiquement manifeste l'attention que les professionnelles portent aux enfants, à leurs conduites et à leurs compétences et leur permet de réaffirmer leur identité en tant que professionnelles.

6.3. *La mobilisation des rôles sociaux dans les processus d'observation et de catégorisation*

Quelques termes clés émergent des processus d'observation et de catégorisation effectués et permettent d'éclairer les rôles sociaux mobilisés dans les interactions situées. Pour ce faire, il s'agit d'aborder les notions d'autonomie, de distance professionnelle et de « besoins » qui s'imbriquent dans la définition des rôles sociaux réciproques et complémentaires des éducatrices et des enfants.

Les processus d'observation et de catégorisation portant sur l'autonomie des enfants posent les questions de la proximité ou de la distance à établir entre enfants et professionnelles. Dans le cadre d'un métier où les professionnelles prennent en charge des personnes qui sont en train d'acquérir une certaine autonomie pour « faire seul », les processus d'observation et de catégorisation portant sur l'autonomie définissent les rôles complémentaires des enfants et des professionnelles. A quel moment s'agit-il d'intervenir ou de laisser faire un enfant par soi-même ? Quand faut-il rester présent physiquement ? Quand est-il adéquat de s'éloigner ? De nombreux termes utilisés par les professionnelles impliquent ces questionnements du rôle et de la proximité des professionnelles face aux enfants : éduquer, soutenir, aider, accompagner, stimuler, favoriser le développement, amener, laisser faire ...

Les questions liées à la « bonne » distance se posent notamment au moment où des heurts surviennent dans le déroulement des interactions. Lorsque des enfants pleurent, ne s'alignent pas aux propositions des professionnelles et résistent, ou au contraire sont dans une recherche continue de la présence des professionnelles, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut contribuer à élaborer le déroulement d'une interaction et mettre des mots sur les conduites des participants à l'interaction. Dans d'autres situations, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut être utilisée pour minimiser ce qui se passe. Rendre manifestes les catégorisations portant sur un enfant sous forme de « blague » permet d'exprimer les catégorisations effectuées tout en les atténuant. Par ailleurs, le fait d'ignorer certaines des conduites des enfants, même bruyantes ou persistantes, et au contraire de rendre manifestes les processus d'observation ou de catégorisation portant sur d'autres conduites, permet de réorienter le déroulement des interactions et d'éviter de se confronter directement à des conduites considérées comme non légitimes.

Par ailleurs, Une certaine distance peut se construire à travers les pratiques professionnelles portant sur l'expression des émotions. L'analyse montre que le plaisir et les rires sont valorisés, tandis que les

pleurs peuvent être délégitimés lorsqu'un enfant pleure de façon répétée ou trop longuement. Les émotions s'inscrivent dans des interactions situées et leur expression constitue des indices ostensifs dans le déroulement des interactions. Lorsqu'une interaction ne se déroule pas selon les attentes des professionnelles et qu'un enfant ne suit pas ce qui est attendu, lui attribuer des caractéristiques rend publiquement manifeste que c'est l'enfant qui pose problème, et non les pratiques des professionnelles. Par ailleurs, il est intéressant que, dans les données recueillies, les conduites agressives ne donnent pas lieu à l'attribution de telles catégorisations portant sur l'identité sociale de l'enfant.

Quant aux émotions vécues par les éducatrices, elles ne les évoquent pas dans les interactions avec les enfants. Parfois, lors de conflits entre enfants, les professionnelles peuvent recourir à une certaine « mise en scène » pour exprimer leur désaccord et signifier un interdit de façon marquée. Ces effets d'exagération et d'accentuation sont rendus manifestes par leur émergence contrastée et transitoire. En contraste, lors de conflits ou de situations de refus de la part d'un enfant qui les impliquent, les éducatrices maintiennent ostensiblement une prosodie et une tonalité neutres et d'éventuelles pointes d'agacement ou de désarroi percent uniquement de façon fugitive.

Par ailleurs, à travers les catégorisations liées à l'âge des enfants, les professionnelles visent à tenir compte des « besoins » spécifiques des enfants et de leurs compétences. L'évaluation des « besoins » se construit certes à partir des processus d'observation et de catégorisation situés, mais également à partir des savoirs basés sur des notions de « stade » et de « développement ». Pour définir les « besoins » des enfants, les éducatrices sont amenées à s'inscrire dans une attitude réflexive *sur* les interactions, et à se positionner autrement qu'en participants à l'interaction. Le terme de « besoins » souligne la différenciation entre enfants et professionnelles et s'inscrit dans une catégorisation des enfants comme groupe exogène et distinct. Ceci est notamment rendu manifeste par l'utilisation des pronoms « ils » et « eux » pour désigner les enfants de façon générale.

En ce qui concerne les rôles sociaux des éducatrices et des enfants, les notions d'autonomie, de distance professionnelle, de « besoins » forment les ingrédients de leur définition. A travers les processus d'observation et de catégorisation mobilisés, les éducatrices élaborent la signification d'une situation, orientent l'activité en cours, régulent les conduites des enfants. Certes, dans un lien d'interdépendance, les enfants contribuent à ce qui se passe, s'y alignent ou non, et ont une influence certaine sur le déroulement des interactions. Cependant, ce sont les éducatrices qui élaborent les interprétations des conduites des enfants et déterminent leurs « besoins ». L'analyse des données empiriques montre clairement que les éducatrices se positionnent dans une place haute dans le lien asymétrique entre les enfants et les professionnelles. A travers l'ostension de leurs processus d'observation et de catégorisation, les éducatrices montrent néanmoins qu'elles ne s'inscrivent pas dans une telle place haute pour orienter leurs pratiques à partir de leurs intérêts et en visant l'efficacité de leurs pratiques, mais en se situant au service des « besoins » des enfants. Ceci introduit un positionnement de « double asymétrie croisée » (Filliettaz, 2006), où les professionnelles mettent leur expertise et leurs compétences au service des « besoins » des enfants. Le positionnement adéquat se construit à partir des processus d'observation et de catégorisation effectués. La difficulté d'une telle posture, qui implique d'orienter ses pratiques à partir du point de vue de quelqu'un d'autre, d'être en même temps arbitre et joueur dans le jeu interactionnel, est largement occultée. Le fait de ne pas rendre manifeste les processus complexes pour définir les « besoins » des enfants constitue un ingrédient des « savoirs discrets » qui évitent d'« attirer l'attention » du bénéficiaire de la prise en charge (Molinier, 2006, pp. 303-304). De plus, cette occultation des processus à l'œuvre facilite, pour les professionnelles, le maintien d'une certaine horizontalité apparente des places en tant que participant à l'interaction et l'ignorance de la posture paradoxale sous-jacente.

CHAPITRE VII

Les trajectoires situées et la dimension temporelle des processus d'observation et de catégorisation

Chaque interaction s'inscrit dans une temporalité, s'ajoute aux interactions précédentes et résonnera lors des interactions futures. Certaines des observations et catégorisations situées donneront lieu à des généralisations, ou par rapport à un enfant singulier, ou par rapport au groupe d'enfants dans son ensemble. Le présent projet de recherche s'inscrit dans une dimension temporelle. A travers la notion de trajectoire, l'analyse par ordre chronologique, qui articule des situations de pratique professionnelle avec différents entretiens, vise à faire émerger la dynamique temporelle sous-jacente. Les processus d'observation et de catégorisation organisent ce qui est considéré comme « connu » par rapport au comportement d'un enfant, à sa façon d'interagir et à sa singularité. Ces processus visent à orienter les pratiques et sont réajustés, re-configurés dans les interactions situées. Quels sont les effets réciproques et mutuels entre les processus étudiés et les interactions entre professionnelles et enfants ? Comment ces processus contribuent-ils pour chaque enfant à la construction d'un sentiment d'identité ?

« Une aspiration constante à ce que chaque enfant, en vivant sa propre personne comme 'bonne', puisse, en fonction du stade de son développement, prendre conscience de lui-même, se situer dans son environnement social et matériel, dans l'espace et dans le temps, dans les événements et les relations qui le concernent, dans son histoire personnelle et familiale, du présent, du passé et de l'avenir immédiat ou lointain » (Falk, 1999, p. 8).

Les processus d'observation et de catégorisation s'inscrivent dans une tension paradoxale. Dans un mouvement à équilibrer sans cesse, il s'agit d'œuvrer entre stabilité et plasticité dans les interactions au quotidien. Comment les catégorisations effectuées sont-elles maintenues ouvertes pour laisser une place à l'imprévisible et à l'imprédictible ? Quels processus amènent à figer les catégorisations au sein d'un collectif ? Quels processus amènent à une relation empathique entre les professionnelles et les enfants accueillis ou au contraire à une objectivation à travers les catégorisations construites ? Quels sont les moyens et les ressources que les professionnelles mobilisent pour répondre à ces questionnements dans leurs pratiques professionnelles ?

Les analyses effectuées dans les chapitres précédents ont abordé l'ostension des processus d'observation et de catégorisation insérés dans les séquences d'interaction entre une professionnelle et un ou plusieurs enfants avant de s'intéresser à ces processus dans leur dimension collective. Les différentes formes de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation ont été définies et mobilisées pour mieux comprendre les interactions situées entre enfants et professionnelles, d'une part, et dans les interactions impliquant plusieurs professionnelles, d'autre part. Par ailleurs, l'analyse de la dimension collective s'est notamment intéressée aux processus de généralisation et de typification, en considérant que l'attribution d'une identité sociale s'inscrit dans des événements situés (Wortham, 2006, p. 9). Afin d'aborder la dimension temporelle des processus d'observation et de catégorisation, il s'agit de s'intéresser à de tels événements en les inscrivant dans « la *structure enchaînée des interactions*, leur rapport d'interdépendance, les unes étant la condition des autres ou leur conséquence » (Grosjean & Lacoste, 1991, p. 63). Pour ce faire, une pré-analyse des données empiriques vise à sélectionner les séquences d'interactions permettant une analyse par l'élaboration de trajectoires situées. En premier, cette répartition se fait sur la base des données disponibles et sur la récurrence ou non de situations d'interactions impliquant le ou les mêmes enfants ou la même thématique dans le cadre des activités menées auprès des enfants, enregistrées dans les films-vidéo. En plus, les situations enregistrées dans les films-vidéo qui sont également abordées dans les entretiens pédagogiques ou de recherche se prêtent tout spécialement à une analyse sous forme de trajectoire située. Pour certaines situations, le fait d'avoir pu recueillir des dossiers d'observations tenus au sein de l'institution de la petite enfance concernée offre des ressources complémentaires pour une analyse tenant compte de la dimension temporelle. Après cette première délimitation de séquences d'interactions pouvant être abordées dans une approche dynamique, le nombre de trajectoires situées possibles reste trop élevé. Les données disponibles permettraient d'élaborer une douzaine de trajectoires, de façon plus ou moins approfondie.

Pour la sélection des trajectoires à analyser, plusieurs critères sont pris en compte. Ainsi, pour dépasser une étude des effets de stigmatisation, il semble intéressant de choisir une ou plusieurs trajectoires comportant tant des processus de valorisation et de légitimation que des processus de délégitimation. De plus, l'objectif consiste à ne pas seulement retracer des histoires d'un enfant en particulier et faire un récit détaillé de ce qui lui arrive, mais d'étudier les processus d'observation et de catégorisation et leur déploiement en lien avec une thématique spécifique. Les trajectoires analysées ne sont pas des trajectoires d'un enfant, mais les trajectoires des processus d'observation et de catégorisation en tant que pratiques professionnelles mises en place par rapport à l'enfant concerné. Afin de tenir compte des pratiques professionnelles dans leur diversité, il semble intéressant d'aborder le suivi individualisé d'un enfant, d'une part, et la prise en charge de la dynamique d'un groupe d'enfants, d'autre part. Comment construire des interactions individualisées et une prise en charge ajustée à chaque enfant dans un contexte collectif ? Comment « gérer » des groupes de jeunes enfants qui sont en train de construire leurs compétences interactionnelles et leurs modalités de participation dans des interactions impliquant de multiples participants ?

La première trajectoire analysée vise à retracer le suivi mis en place concernant un enfant singulier. Pour ce faire, il s'agit de s'intéresser à l'émergence des processus d'observation et de catégorisation concernant l'enfant en question, à la construction collective de ces processus et à leur évolution dynamique lors d'une activité menée auprès des enfants et à l'occasion d'un entretien de stage entre la référente professionnelle et la stagiaire. Par ailleurs, l'analyse de la fiche d'observation tenue par l'équipe éducative concernant l'enfant concerné permet de compléter cette analyse. La deuxième trajectoire s'intéresse aux pratiques professionnelles mises en œuvre pour tenir compte de la dynamique d'un groupe d'enfants en vue d'assurer une prise en charge collective, de pouvoir mener des activités et d'organiser le déroulement des différents moments de la vie quotidienne de jeunes enfants. L'analyse de deux activités menées auprès des enfants, de plusieurs entretiens de stage et de l'entretien de recherche vise à aborder l'émergence, la construction collective et l'évolution dynamique des processus d'observation et de catégorisation portant sur trois des enfants du groupe.

Les deux thématiques, portant sur le suivi individualisé d'un enfant ou sur la « gestion » d'une dynamique de groupe, se distinguent fréquemment en fonction de l'âge des enfants, selon l'analyse de l'ensemble des données recueillies. Les séquences concernant la question des suivis individualisés des enfants impliquent principalement les enfants les plus jeunes et notamment les bébés. L'analyse de ces séquences montre l'émergence des thématiques liées aux compétences des enfants, à leur évolution et à leurs « besoins ». Par ailleurs, un suivi individualisé ajusté aux enfants pose la question de la bonne distance des professionnelles. La première trajectoire concerne un des enfants dans un groupe de bébés et donne un exemple de ces différents questionnements. Les séquences portant sur la question de « dynamique de groupe » concernent principalement les enfants plus âgés. La deuxième trajectoire abordée concerne ainsi un groupe d'enfants âgés de trois à quatre ans. La notion de « dynamique de groupe » semble ici en lien avec des questions liées à l'alignement des enfants sur les attentes normatives et aux conduites considérées comme légitimes ou non des enfants, et notamment aux conduites « agressives ». Quelles pratiques professionnelles sont mises en œuvre pour « gérer » un groupe ?

Cette différenciation en fonction de l'âge des enfants en ce qui concerne le nombre de séquences se prêtant à l'analyse d'un suivi individualisé ou à la gestion d'un groupe d'enfants résulte, en tout cas partiellement, de l'organisation des institutions de la petite enfance. Les dispositifs légaux régissant les institutions de la petite enfance prévoient des taux d'encadrements différents selon l'âge des enfants. Pour les bébés, une professionnelle s'occupe de cinq bébés au maximum. Par ailleurs, les bébés dorment sensiblement plus souvent et plus longtemps que les enfants plus âgés dans les institutions de la petite enfance et ne se retrouvent ainsi pas toujours ensemble dans un même lieu. De cette manière, les groupes de bébés sont composés de moins d'enfants et les professionnelles ont plus d'opportunités pour s'engager dans des interactions individuelles. Ceci réduit les pré-conditions pour l'émergence d'une dynamique de groupe. En ce qui concerne les enfants âgés de trois à quatre ans, les taux d'encadrements légaux prévoient dix enfants par professionnelle, c'est-à-dire un groupe de vingt enfants pour deux professionnelles. Le nombre d'enfants présents augmente les opportunités d'interactions directes entre les enfants et, partant de là, renforce les aspects de dynamique de groupe pour les enfants de cet âge.

Ce ne sont cependant pas ces éléments contextuels et organisationnels qui ressortent de l'analyse des interactions situées. Les analyses précédentes ont montré que les professionnelles élaborent des processus d'observation et de catégorisation en fonction de l'âge des enfants et considèrent que le

développement de leurs compétences motrices, langagières et interactionnelles permet aux enfants plus âgés d'établir des interactions plus fréquentes et plus suivies. Pour les professionnelles, ces compétences accrues constituent la base pour l'émergence d'une dynamique de groupe et cette notion est principalement liée aux groupes d'enfants plus âgés.

Dans l'analyse des deux trajectoires suivantes, il s'agit de s'intéresser aux liens entre les processus d'observation et de catégorisation et les pratiques professionnelles mises en œuvre. Observer et catégoriser s'insèrent et s'imbriquent dans les pratiques. Les éléments perçus dans un contexte donné et les significations qui émergent à partir de là dans un collectif contribuent à définir ce qui se fait et comment cela se fait. Les processus d'observation et de catégorisation ont une visée pragmatique et se construisent dans et à travers les pratiques professionnelles. Dans cette analyse des trajectoires situées, il s'agit dès lors de s'intéresser à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, mais également aux aspects imbriqués de ces processus dans l'agir des pratiques professionnelles. En suivant la démarche d'analyse proposée par Wortham (2006), le présent travail de recherche vise à analyser à partir de données empiriques, quels sont les modèles d'identité qui transparaissent à travers leur reconfiguration dans un contexte local et concernant un enfant singulier.

« We must investigate empirically how a model of identity can take distinctive form in local contexts and how that locally inflected model is applied to individuals in specific ways » (Wortham, 2006, p. 8).

Comme déjà évoqué brièvement dans la partie théorique, un certain éventail de types d'identité sociale pré-existe dans un groupe social donné. Le fait de relier une personne à un certain type d'identité s'inscrit dans des événements situés (Wortham, 2006, p. 9, Bucholtz, 2012, p. 157). Lors des premières interactions d'une prise en charge, des présuppositions socialement partagées portant sur les rôles entre enfants et adultes, les différenciations concernant le genre, l'origine nationale, les façons de s'habiller, les modalités de participation aux activités imprègnent les catégorisations portant sur les identités situées. Cependant, ces catégorisations qui circulent largement peuvent être appliquées de façon diverse aux individus singuliers (Wortham, 2006, p. 18). Ainsi, les modèles-type pré-existants peuvent être appliqués différemment et spécifiquement à des individus particuliers. Certains éléments identitaires peuvent devenir centraux dans les interactions, tandis que d'autres restent en arrière-fond (Bucholtz, 2012, p. 158). Les identités « locales » se constituent de traits typiques et d'éléments qui les dépassent en étant plus spécifiques et singuliers (Wortham, 2006, p. 18). Dans la continuité d'une prise en charge, les modèles-types pré-existants et les catégorisations singulières mobilisent de plus en plus des attentes spécifiques. Certaines conduites sont alors considérées comme des indices d'une identité sociale :

« Any sign of identity can be interpreted in more than one way, and the behavior or descriptions of any individual contain many potential signs of identity that might support conflicting identifications of that individual » (Wortham, 2006, p. 30).

Dans des analyses précédentes, certaines catégorisations émergent qui peuvent constituer des ingrédients de modèles-type d'identités. De façon récurrente, les catégorisations effectuées distinguent les enfants en « grand » et en « petit ». Il y a également le type d'enfant qui est en retrait et inhibé. Il y a des enfants qui savent se concentrer, se poser, et il y a ceux qui papillonnent et ne se posent jamais. Certains enfants font des « histoires » ou font des « rouspétages », tandis que d'autres ont de « vrais » besoins. Il y a les « agresseurs » et les « agressés », ceux qui sourient et ceux qui sont grognons. Certains enfants ont besoin d'un suivi particulier, tandis que d'autres non. Et il y a ceux qui risquent de ne pas avoir le droit à la parole, tandis que d'autres veulent prendre le pouvoir et ne sont pas dans leur rôle d'enfant. Un enfant autonome sait jouer seul, patienter, se rassurer par lui-même, et entrer en relation de façon ajustée. A l'opposé, un enfant qui n'est pas autonome, ne sait pas jouer seul et demande la présence des professionnelles de façon impérieuse. De façon répétée, différents modèles-types se dégagent clairement

De l'éventail de tous ces modèles d'identités sociales, certains ingrédients sont mobilisés et réaménagés dans le déroulement des interactions et constituent, au fil d'une trajectoire située, une identité sociale qui se dessine.

1. La trajectoire d'un suivi individualisé : « Tu peux y aller, SIR ! »

Pour construire la trajectoire concernant le suivi individualisé de SIR, des données de différents types ont été utilisées. Certaines séquences d'interaction sont issues d'un film audio-vidéo d'une activité menée auprès des enfants. Cette activité se déroule dans un groupe de cinq enfants, âgés de 10 à 18 mois, lors d'un stage de troisième année de formation. La stagiaire (S2) anime l'activité en présence de sa référente professionnelle (R5). Le film a été effectué environ un mois après le début de ce stage. Dans l'institution de la petite enfance en question, les enfants de 0 à 18 mois se trouvent dans un groupe décloisonné de quinze enfants au total. Un groupe de cinq de ces enfants est rassemblé dans une salle prévue pour cette activité. Le matériel choisi par la stagiaire consiste en des balles en mousse de différentes grandeurs et couleurs et de paniers en tissu, qui peuvent se plier. En plus de ce matériel, la stagiaire introduit des ballons gonflables dans le cours de l'activité. L'enfant qui est le focus de cette trajectoire est nommé SIR. Les autres enfants présents sont ELI, LOR, SOF et SON.

D'autres données proviennent d'un entretien de stage, mené dans la semaine suivant cette activité. Cet entretien de stage entre la référente et la stagiaire s'est déroulé sans la présence des chercheurs. Les extraits concernant SIR font partie de l'analyse lors de cette trajectoire. Les données enregistrées par l'équipe de recherche sont complétées par des extraits de la fiche d'observation tenue dans l'institution concernant l'enfant en question. Dans cette institution, pour chaque enfant, une fiche d'observation est tenue et complétée par les différentes personnes de l'institution. En ce qui concerne la fiche de SIR, les observations sont principalement écrites par l'éducatrice de référence de SIR, qui n'a pas participé à l'activité observée ou à l'entretien enregistré. La stagiaire, quant à elle, a écrit certaines observations (date du 29.11.), suite à l'activité menée auprès des enfants.

Pour l'analyse de cette trajectoire, les données et les séquences suivantes sont prises en compte dans l'analyse :

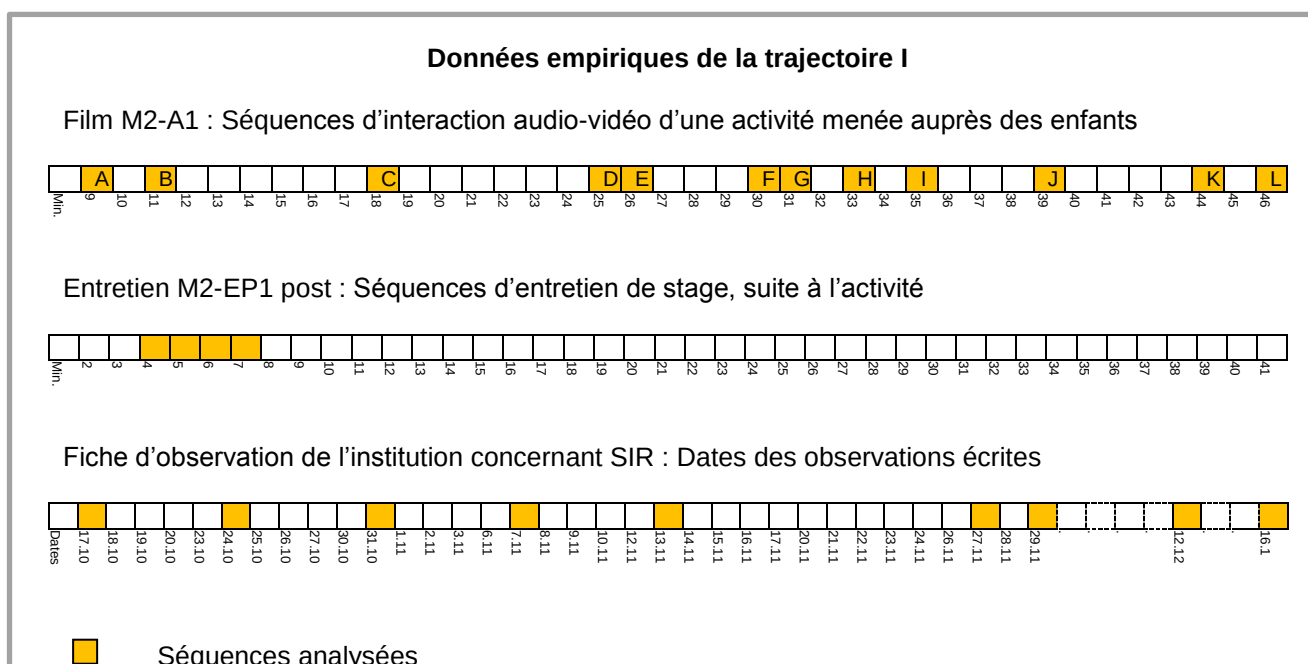


Schéma 19

Lors de l'analyse de cette trajectoire, les séquences d'interaction issues de l'activité menée auprès des enfants seront abordées en premier. Ce qui se passe lors de cette activité située sera ensuite éclairé par les extraits de l'entretien de stage et enfin par les observations écrites de la fiche d'observation.

1.1. L'activité menée auprès des enfants

1.1.1. L'émergence d'un « objectif éducatif » partagé

Pour cette activité, cinq enfants sont amenés par les différents membres de l'équipe éducative dans la salle de jeux prévue. La stagiaire sort des balles et des paniers d'une petite armoire et met ce matériel à disposition des enfants. La stagiaire, la référente et les cinq enfants sont assis par terre. La première séquence d'interaction se déroule au début de l'activité.

Ligne	Transcription 84 (M2-A1 9.58-10.10)	Photos/Commentaires
A	« T'as trouvé une balle ? » ((SIR est assise en peu en marge du groupe d'enfant et loin de la référente et de la stagiaire. Elle se trouve en face de la stagiaire))	 10.00
1	SIR ((regarde S2 et tend une balle))	
2	S2 t'as trouvé une balle . SIR ((regarde SIR et sourit))	
3	SIR ohohoh ((regarde S2 et ensuite R5))	
4	S2 ohoh	
5	SIR ((oriente la balle vers la référente))	
6	R5 °oh° ((regarde S2 et sourit)) tu me la donnes à MOI/ ((tend la main vers la balle de SIR))	
7		
8	SIR ((tend la balle à R5))	
9	R5 ((prend la balle, et la retend à SIR))	
10	SIR ((reprend la balle))	

Au début de cette séquence, SIR tend une balle à la stagiaire. Celle-ci la regarde et lui dit en souriant : « T'as trouvé une balle SIR », (ligne 2). Par cet énoncé, la stagiaire décrit la conduite observée de SIR. En réponse, SIR avance toujours la balle vers la stagiaire et fait des vocalises (« ohohohoh » (ligne 3)). La stagiaire reprend les mêmes vocalises (« ohoh », ligne 4) et regarde SIR. La répétition de ces vocalises rend ostensible que la stagiaire observe la conduite de SIR, sans expliciter la signification qu'elle y attribue. A ce moment-là, SIR réoriente la balle et la tend en direction de la référente. Qu'est-ce qui amène SIR à réorienter la balle ? La stagiaire est assise trop loin de SIR pour que celle-ci puisse lui donner la balle à partir de son emplacement actuel. Il n'est pas clair si SIR s'adresse à la référente pour cette raison ou parce que la stagiaire ne répond que par la répétition de la vocalise sans faire d'autres propositions.

La référente regarde SIR et dit également « oh », mais à voix basse (ligne 6). La référente regarde ensuite la stagiaire et lui sourit. A travers ce regard, la référente vérifie si la stagiaire cherche à intervenir auprès de SIR ou si elle lui laisse la place pour répondre. Suite à ce regard, la référente s'adresse de nouveau à SIR et lui demande : « Tu me la donnes à moi ? » (ligne 6). Par cet énoncé, la référente rend manifeste qu'elle considère que SIR est en train d'offrir la balle, d'abord à la stagiaire et ensuite à elle-même. En même temps qu'elle énonce cette proposition, la référente tend la main vers la balle que SIR lui tend. La référente prend la balle, la tient et la retend à SIR (ligne 9). Celle-ci reprend la balle (ligne 10). SIR et la référente s'engagent dans des conduites d'offrandes réciproques. Dans cette séquence, SIR cherche d'abord à entrer en interaction avec la stagiaire, en lui faisant une offrande. Elle n'aboutit pas et SIR réoriente sa conduite et construit une interaction avec la référente. Cette réorientation lui permet de maintenir sa conduite d'offrande et de la faire aboutir, sans se déplacer.

La signification octroyée aux gestes et aux conduites de SIR reste ici située et contextualisée. Les vocalises reprises par les deux professionnelles et l'énoncé de la référente considérant que SIR lui propose de donner la balle se limitent à « répondre » aux conduites de SIR et ne dépassent pas la séquence d'interaction.

Lors de la séquence suivante qui se déroule environ une minute plus tard, c'est la référente qui initie l'interaction avec SIR :

Ligne	Transcription 85 (M2-A1 11.46-12.15)	Photos/Commentaires
B	« Tu peux aller SIR » ((SIR est assise à côté de R5. Elle regarde S2 qui est en train de taper sur un panier en faisant du bruit))	
1	R5 °tu peux y aller . SIR° ((regarde SIR et ensuite en direction de S2)) °°XXX°°	
2	SIR ((pointe vers S2))	
3	R5 hein . oui tu peux y aller ((pointe vers S2 (photo)))	
4	R5 est-ce que tu peux me donner un . panier s'il-te-plaît	
5	R5 ((pointe vers le panier)) . pour SIR . parce que .	
6	S2 tiens SIR ((fait glisser un panier vers SIR))	
7	R5 elle a . envie . mais on est obligé d'aller jusqu'à là bas/	
8	S2 c'est:-/	
9	R5 c'est trop tôt ((abaisse le panier en imitant le geste antérieure de la S2)) c'est trop tôt ((avec un rire dans la voix. Abaisse de nouveau le panier))	
10	S2 je PEUX jouer avec toi ((S2 se déplace vers SIR))	
11		
12		
13		
14		



12.01

La référente est assise à côté de SIR. La stagiaire est en train de taper avec ses mains sur un panier, ce qui fait du bruit. SIR la regarde. La référente s'adresse à elle, et s'approchant et en lui parlant à voix basse : « Tu peux y aller SIR » (ligne 1). Par son énoncé, la référente attribue une intention à SIR et la légitime. Ensuite, la référente regarde SIR, la stagiaire, de nouveau SIR et s'adresse à elle en parlant tout bas, de façon inaudible dans l'enregistrement. SIR pointe en direction de la stagiaire (ligne 3). La référente répète alors, à voix plus haute : « Oui tu peux y aller » (ligne 4) tout en pointant également vers la stagiaire. SIR et la référente ont ostensiblement construit une attention conjointe sur les conduites de la stagiaire. SIR continue à regarder la stagiaire mais n'esquisse pas de mouvement de déplacement. La référente s'adresse alors à la stagiaire et lui demande : « Est-ce que tu peux me donner un panier s'il-te-plaît ? Pour SIR parce que ... » (lignes 5-6). Par cet énoncé, la référente ne cherche pas seulement à faire passer un panier à SIR, mais attire également l'attention de la stagiaire sur les conduites de SIR. La stagiaire fait glisser un panier vers l'enfant, en s'adressant à elle : « Tiens SIR » (ligne 7).

La référente s'adresse à la stagiaire et explicite ce qu'elle a déjà rendu manifeste par ses énoncés et ses conduites : « Elle a envie mais on est obligé d'aller jusqu'à la bas » (lignes 8-9). En parlant *sur* SIR, la référente ouvre l'interaction à deux qu'elle a établie avec SIR sur une interaction à trois. Suite à cet énoncé, la stagiaire demande : « C'est ? » (ligne 10). Par cette question, la stagiaire montre qu'elle ne sait pas où réside la difficulté quand SIR est « obligée d'aller jusqu'à la bas ». La référente répond à la stagiaire, tout en s'adressant à SIR, avec un rire dans la voix : « C'est trop tôt c'est trop tôt » (lignes 11-12). La répétition rythmique de l'énoncé est accompagnée par la référente d'un mouvement rythmé pour abaisser le panier. Elle imite de cette façon la conduite antérieure de la stagiaire. La référente, par son énoncé « c'est trop tôt c'est trop tôt » fait ressortir qu'elle considère que SIR a besoin de plus de temps pour se déplacer et que sa conduite actuelle est temporaire. Par son rire, et l'engagement dans une attitude ludique, elle rend également visible la conduite de SIR n'est pas de l'ordre d'une préoccupation pour elle. L'imitation ludique de la conduite de la stagiaire par la référente maintient une ouverture vers une interaction à trois.

Suite à cet énoncé de la référente, la stagiaire se déplace et s'approche de SIR, en lui indiquant : « Je peux jouer avec toi » (ligne 14). Lors de cette séquence d'interaction, une interaction entre SIR et la référente s'ouvre sur une interaction englobant SIR, la stagiaire et la référente et amène à un déplacement de la stagiaire qui s'approche de SIR. En même temps, une catégorisation de SIR s'esquisse pour laquelle c'est « trop tôt » pour se déplacer. Par ses énoncés et ses conduites, la référente a attiré l'attention de la stagiaire sur SIR et sur ses « envies » et qu'il est « trop tôt » pour qu'elle se déplace. A partir de là, la stagiaire continue à s'intéresser aux conduites de SIR et à ses déplacements, comme il apparaît dans la séquence suivante, qui se déroule environ six minutes plus tard :

Ligne	Transcription 86 M2-A1 (18.27-18.40)	Photos/Commentaires
C	« Elle bouge pas, elle pivote » ((S2 est assise à côté de SIR. SIR se penche en avant et prend une balle posée par terre (photo)))	
1	S2>SIR ouais . c'est bien que tu la prennes\	
2	S2>R5 elle bouge pas ..\ ((fait le mouvement de pivoter son torse)) et elle pivote juste pour prendre les balles\	
3	((avec un rire dans la voix))	
4	he in . SIR . ((lève ses mains))	
5	R5 ouais ((sourit))	
6	S2 tu peux te déplacer dans la salle . ((avance sa main et touche le visage de SIR)) t'as le droit . he in . ((regarde SIR))	
7	SIR ((regarde S2))	
8	S2 ((imite le geste de SIR en posant ses bras sur ses jambes)) ouais\	
9	S2/R5 ((regardent SIR et sourient))	
10		
11		
12		
13		



18.27

La stagiaire est assise à côté de SIR. L'enfant se penche en avant et prend une balle posée par terre. La stagiaire observe et légitime cette conduite : « Ouais c'est bien que tu la prennes » (ligne 1). Cette légitimation de la conduite de SIR lui donne un aspect « inhabituel » et rend ostensible que la stagiaire considère qu'il s'agit de valoriser de telles conduites. La stagiaire s'adresse ensuite à la référente et commente, avec un rire dans la voix, ce qu'elle a observé de la conduite de SIR : « Elle bouge pas et elle pivote juste pour prendre les balles » (lignes 2-3). Elle accompagne son énoncé par un mouvement de pivotement de son torse en imitant le mouvement de SIR. Par son énoncé et le geste d'imitation, la stagiaire rend manifeste qu'elle considère cette conduite de SIR comme significative. Par son rire, elle montre qu'elle catégorise la conduite de SIR comme drôle. La stagiaire s'adresse alors à SIR, en levant ses mains : « Hein SIR ? » (ligne 5). Par cet énoncé, la stagiaire implique SIR dans l'interaction qu'elle a établie avec la référente et attire son attention sur ce qu'elle vient de dire. La référente ratifie les énoncés de la stagiaire, en souriant (ligne 6).

La stagiaire encourage alors SIR : « Tu peux te déplacer dans la salle t'as le droit. » (lignes 7-8). Cet énoncé marque que la stagiaire considère que SIR a besoin de l'autorisation des professionnelles pour se donner le « droit » de se déplacer. La stagiaire s'adresse à l'enfant par l'orientation de son regard, et également par un geste de toucher le visage de SIR. L'enfant « répond » à cet énoncé de la stagiaire en la regardant de façon ostensible. La stagiaire imite alors le positionnement de SIR en posant ses bras sur ses jambes et lui dit : « Ouais » (ligne 12). A ce moment-là, tant la stagiaire et la référente regardent SIR et sourient.

Suite à l'interaction avec la référente lors de la séquence précédente qui considère les conduites de SIR comme temporaires et non problématiques, la stagiaire porte de l'attention aux conduites de SIR et observe que celle-ci prend les balles placées autour d'elle sans se déplacer. L'ostension de ces processus d'observation et de catégorisation, adressée à la référente mais également à SIR, contribue à construire une catégorisation de SIR qui « ne bouge pas ». Le fait que SIR ne se déplace pas devient problématique. A travers les différentes interactions et les processus d'observation et de catégorisation qui s'y déroulent, un enjeu émerge pour les deux professionnelles : Il s'agit d'amener SIR à se déplacer.

Cette catégorisation se construit de façon collective, à travers les énoncés et l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, mais également par les pratiques professionnelles mises en œuvre dans les interactions situées. En tendant une balle à SIR, en prenant la balle tendue par SIR, en se déplaçant, en regardant SIR et en lui parlant, les deux professionnelles rendent visible qu'elles considèrent que SIR a besoin d'encouragements pour se déplacer. Progressivement, par des conduites d'imitations, de reprises et d'ajustements, une sorte d'« objectif éducatif » émergeant et non explicité se dessine qui consiste à amener SIR à se déplacer.

1.1.2. Amener SIR à se déplacer

Lors de la séquence suivante, quelques sept minutes plus tard, un premier déplacement de SIR est valorisé par les interventions des deux professionnelles :

Ligne	Transcription 87 M2-A1 (25.15-25.28)	Photos/Commentaires
D	« Tu peux aller la prendre »	
1	SIR ((pointe vers une balle)) hum/	
2	S2 oh/ ((pointe vers la balle)) tu peux . aller la prendre/ SIR\	
3	vas-y\	
4	SIR ((se met à quatre pattes et avance vers la balle))	
5	S2 +OUAIS:::/ (photo) ((regarde SIR. Regarde R5 et sourit))	
6		
7	SIR ((prend la balle et la tend d'abord vers R5 et ensuite vers S2)) tête:/	
8		
9	R5 ((regarde SIR)) °c'est BIEN:° ((Lève la main la paume vers le haut))	
10		
11	S2 braVO:::/	

Dans cette séquence, la stagiaire se tient un peu plus loin de SIR. Celle-ci pointe vers une balle et fait une vocalise. L'enfant s'adresse ainsi à la stagiaire qui lui répond en reprenant le geste de pointage vers la balle et par une autre vocalise (ligne 2). La stagiaire enchaîne ensuite et encourage l'enfant : « Tu peux aller la prendre SIR vas-y » (lignes 2-3). SIR se met alors à quatre pattes et avance vers la balle. La stagiaire s'exclame avec un « Ouais » (ligne 5) marqué, à voix haute, en l'accentuant et en le prolongeant. Par cet énoncé accentué, la stagiaire rend ostensible qu'elle ne considère la conduite de SIR pas uniquement comme légitime, mais même comme une sorte d'évènement, remarquable et remarqué, dans le déroulement de l'activité. La stagiaire regarde ensuite SIR et puis la référente, en souriant. A ce moment-là, SIR prend la balle et la tend d'abord vers la référente et ensuite vers la stagiaire. Elle accompagne ses mouvements pour une vocalisation (lignes 7-8). La référente regarde SIR et lui dit : « C'est bien » (ligne 9). L'énoncé de la référente est dit avec une tonalité haute, mais avec un volume bas et accompagné par un grand sourire. La référente accompagne son énoncé par un geste en levant la main, la paume orientée vers le haut.

Lorsque SIR tend la balle vers elle, la stagiaire ratifie les conduites de SIR et la félicite, par « bravo » (ligne 11). De cette manière, les deux professionnelles rendent manifeste qu'elles ont observé la conduite de SIR et qu'elles la légitiment. Par cette valorisation ostensible des conduites de SIR, les professionnelles transforment le déplacement de SIR dans un micro-évènement qui constitue une réussite, tant pour SIR que pour elles-mêmes. La satisfaction des professionnelles ne réside pas seulement dans le fait que SIR se déplace, mais aussi dans l'atteinte de l'objectif, émergeant de cette interaction, d'« amener SIR à se déplacer ». Les pratiques professionnelles mises en œuvre ont permis d'aboutir et le déplacement de SIR constitue un critère d'évaluation positive du rôle des professionnelles.

1.1.3. L'impossibilité de tout voir

Après ce micro-événement du déplacement de SIR, l'attention des deux professionnelles ne se focalise plus sur SIR. Comme contraste avec la séquence précédente, la prochaine séquence d'interaction montre que le deuxième déplacement de SIR n'est pas du tout observé par les deux professionnelles. La prochaine séquence n'englobe ainsi aucunement des processus d'observation et de catégorisation portant sur SIR et, initialement, elle n'a pas été sélectionnée pour cette trajectoire. Elle a été ajoutée ultérieurement pour deux raisons. D'une part, il semble intéressant de continuer à s'intéresser aux déplacements de SIR, étant donné que cette thématique émerge de l'analyse de la trajectoire située la concernant. D'autre part, cette séquence fait également ressortir qu'il n'est pas possible de tout voir, de tout observer, tout particulièrement dans un contexte collectif.

Ligne	Transcription 88 M2-A1 (26.24-26.51)	Photos/Commentaires
E	SIR se met debout ((SIR est au milieu de la salle. S2 et R5 sont assises, chacune avec un enfant et discutent des propriétés d'une des balles.))	 26.28
1	SIR ((se met à quatre pattes et avance vers la barrière))	
2	S2 il y a pleins de choses qui	
3	R5 ouais . j'aime bien . on peut faire pas mal de choses .	
4	S2 ouais . avec	
5	SIR ((se retourne et observe la caméra))	
6	R5 ouais .	
7	SIR ((continue à avancer vers la barrière))	
8	S2 alors non . +ELI .+ . SON je te pose juste là et je vais aller chercher	
9	ELI ((pose SON par terre et s'apprête à se lever pour aller vers ELI))	
10	SIR ((avance vers la barrière, la tient et se met à genoux))	
11	SON ((pleure))	
12	S2 non . je suis là . je vais rester là . je vais juste chercher ELI	
13	SIR ((se retourne et observe S2))	
14	R5 je vais chercher ELI	
15	S2 ah non .. ouais .	
16	R5 hein . ((se lève avec SOF dans les bras et va chercher ELI))	
17	SIR ((se met debout à la barrière))	

Cette séquence se déroule assez rapidement après l'extrait analysé ci-dessus. SIR se trouve au milieu de la salle, entre la stagiaire et la référente qui chacune tiennent un enfant sur leurs genoux. Les deux professionnelles discutent des propriétés d'une des balles que la stagiaire tient dans la main. A ce moment-là, SIR se met à quatre pattes et commence à avancer vers une barrière qui est posée dans la salle. Cette fois, c'est lorsque les professionnelles n'observent pas SIR que celle-ci se déplace. La stagiaire et la référente continuent à discuter ensemble, sans s'en apercevoir (lignes 2-6). SIR s'approche de la barrière. Elle se retourne, en regardant en direction du chercheur qui est en train de filmer, et recommence ensuite à avancer à quatre pattes.

De façon soudaine, la stagiaire s'adresse à ELI en levant la voix : « Alors non ELI » (ligne 8). Elle s'apprête à poser l'enfant qu'elle tient sur les genoux par terre (ligne 8). Pendant ce temps, SIR avance vers la barrière, se redresse sur les genoux et se tient à la barrière (ligne 10). L'enfant que la stagiaire s'apprête à poser par terre se met à pleurer et la stagiaire cherche à le réconforter. SIR, qui pendant ce temps-là se tient toujours à la barrière, se retourne et observe la stagiaire. Cherche-t-elle de l'aide auprès de la stagiaire pour se mettre debout ? Ou est-elle intéressée par l'enfant qui pleure ? En tout cas, la stagiaire ne s'aperçoit pas que SIR la regarde. La stagiaire et la référente discutent ensemble et c'est finalement la référente qui va chercher ELI (lignes 14-16).

SIR se met alors debout, en s'appuyant sur la barrière. Le déplacement de SIR et le fait qu'elle se met debout se déroulent sans que les deux professionnelles s'en aperçoivent. Dans un contexte collectif accueillant plusieurs enfants en même temps, il n'est pas possible de tout voir, de tout observer. Même si les processus d'observation et de catégorisation des professionnelles sont orientés vers SIR et ses conduites, une partie de ces conduites leur échappera toujours. Si SIR ne s'est déplacée qu'après à peu près quinze minutes de l'activité, malgré les regards et l'attention des professionnelles focalisés sur elle, c'est lorsque personne la regarde qu'elle se met debout. Le fait de vouloir « amener SIR à se déplacer » peut-il constituer un obstacle ? Il se peut que les conduites d'étayage et de valorisation préalables ont permis à SIR de se mettre en mouvement et que, à ce moment-là de l'activité, elle n'a plus besoin de ce soutien. Il se peut également que l'absence de focalisation de la part des professionnelles sur elle et sur ses déplacements enlève certains des enjeux y relatifs et facilite un déplacement de sa propre initiative. Dans tous les cas, il reste à souligner que préalablement le déplacement de SIR d'une trentaine de centimètres a été fortement valorisé par les deux professionnelles, tandis que sa traversée de toute la salle et le fait de se mettre debout à la barrière n'a pas été observé.

Pendant les prochains dix minutes, SIR reste debout en se tenant à la barrière. La prochaine séquence permet d'analyser le moment où la référente s'aperçoit que SIR s'est mise debout³ :

Ligne	Transcription 89 M3-A1 (30.26-30.36)	Photos/Commentaires
F	« Elle s'est mise debout ! J'avais pas vu ça. » ((S2 s'apprête à lancer un ballon à SIR qui se tient debout à la barrière))	 30.33
1	S2 je vais le lancer à SIR\ ((lance le ballon)) +boum+/-	
2	SIR ((se retourne et regarde le ballon. Ne lâche pas la barrière))	
3		
4	R5 ah . elle s'est mise debout . j'avais pas vu . ça\	
5	S2 oh .\ (photo)	
6	SOF oh .\	
7	S2 oh.\	
8	ELI ((se déplace et prend le ballon))	

Quelques trois minutes après que SIR s'est mise debout à la barrière, la stagiaire l'interpelle. Par son énoncé, elle ne rend pas manifeste si elle a observé le fait que SIR s'est déplacée et s'est mise debout. Elle lève un ballon et annonce qu'elle s'apprête à le lancer : « Je vais le lancer à SIR » (ligne 1). SIR lui tourne le dos. La stagiaire lance le ballon et accompagne son mouvement d'un « boum » accentué. SIR se retourne et regarde le ballon, tombé par terre à une certaine distance d'elle. La proposition de la stagiaire de lancer un ballon pour SIR met celle-ci devant plusieurs difficultés. Pour aller chercher le ballon, SIR devrait se baisser, lâcher la barrière, se remettre à quatre pattes et se déplacer. Elle n'esquisse pas de mouvement. Si la conduite de la stagiaire a comme objectif d'inciter SIR à se déplacer, elle n'y aboutit pas.

A ce moment-là, la référente regarde SIR et commente ce qu'elle vient d'observer : « Ah elle s'est mise debout j'avais pas vu ça » (ligne 4). Par cet énoncé, la référente rend visible qu'elle a observé que SIR, qui initialement « ne bouge pas », s'est déplacée et s'est mise debout. Cet énoncé montre que la référente tient compte des éléments qui lui permettent de déduire ce qui s'est passé lorsqu'elle n'a pas pu observer tout le déroulement des interactions. Cet énoncé n'est pas repris par la stagiaire qui continue à interagir avec SIR. La stagiaire reste focalisée sur SIR et sur le fait qu'elle lui a lancé un ballon. Elle regarde SIR et fait un bruitage (« Oh », ligne 5). C'est SOF qui est assise sur les genoux de la stagiaire qui reprend ce même bruitage (ligne 6), répété ensuite encore une fois par la stagiaire (ligne 7). Le ballon reste par terre et c'est finalement ELI qui se déplace et le prend.

Cette séquence fait apparaître des différences en ce qui concerne les processus d'observation et de catégorisation de la référente et de la stagiaire. Pour toutes les deux, il n'est pas possible de tout voir, de tout observer. Cependant, la référente maintient une continuité entre ce qu'elle a observé au préalable et la situation nouvelle après son moment d'inattention en ce qui concerne les conduites de SIR. Elle ne regarde pas SIR constamment, mais relie les différents moments d'observation. Au contraire, la stagiaire s'engage dans des processus d'observation et de catégorisation dans les interactions situées, mais sans établir un lien ou une continuité entre les différentes observations effectuées.

1.1.4. Evaluer les compétences motrices de SIR

Après s'être intéressées aux déplacements de SIR, les deux professionnelles s'engagent dans les trois séquences d'interactions suivantes dans un travail d'enquête concernant les compétences motrices de SIR pour pouvoir s'asseoir par elle-même. La première de ces séquences se déroule une petite minute plus tard après que la référente s'est aperçue du fait que SIR s'est mise debout :

³

Cette séquence est également analysée de façon plus détaillée concernant un autre enfant (voir transcription n° 59).

Ligne	Transcription 90 M3-A1 (31.42-32.08)	Photos/Commentaires
G	« Tu es bien là ? »	
1	R5 je vais juste te mettre le pantalon\ ((retrousse le	 31.55
2	pantalon)) ... °tu rêves devant ELI°/ ça va . tu es bien	
3	là . où tu es coincée . et tu arrives pas à te rasseoir/	
4	((R5 regarde SIR en souriant)) ça va/ .. ((tend ses bras	
5	(photo)) oui/ ((hoche la tête et caresse le dos de SIR))	
6	S2>R5 elle arrive à s'asseoir/	
7	R5>S2 je crois\	
8	R5>SIR / ÇA VA/	
9	SIR x	
10	R5 bon\ elle sourit\ ((R5 s'éloigne))	

Au début de cet extrait, la référente s'avance vers SIR et se met à lui retrousser le pantalon, tout en commentant ce qu'elle est en train de faire : « Je vais juste te mettre le pantalon » (ligne 1). En veillant à remonter le pantalon, la référente fait attention à la sécurité physique de SIR et assure que SIR ne s'encoule pas dans son pantalon et ne risque pas de tomber. De cette manière, elle rend visible qu'elle est toujours attentive à SIR et à ses compétences pour se déplacer. La référente s'adresse ensuite à voix basse à SIR : « Tu rêves devant ELI ? (ligne 2). Par cet énoncé, la référente cherche à donner une signification aux conduites de SIR. La référente enchaîne : « Ça va tu es bien là ou t'es coincée et tu arrives pas à te rasseoir ? » (lignes 2-3). La référente a observé que SIR a bougé, qu'elle s'est déplacée et qu'elle s'est mise debout, et cherche maintenant à comprendre ce qui signifie le fait que SIR reste debout. Suite à son énoncé, la référente regarde SIR en souriant et repose sa question en tendant ses bras à SIR: « Ça va ? » (ligne 4). Après avoir posé une question longue et avec une formulation complexe, la référente la repose par des termes très standardisés et accompagnés d'un geste. Elle rend ainsi plus facile pour SIR de comprendre qu'elle lui propose de l'aide pour s'asseoir. SIR n'esquisse pas de geste ou de mouvement. La référente rend alors manifeste quelle est la réponse qu'elle attribue à SIR : « Oui » (ligne 5). Elle accompagne son énoncé par un hochement de la tête et caresse le dos de SIR. A ce moment, la stagiaire interpelle la référente pour demander si SIR « arrive à s'asseoir » (ligne 6). Par son énoncé, la stagiaire montre qu'elle a observé l'interaction entre SIR et la référente et qu'elle s'intéresse aux compétences motrices de SIR. La référente répond positivement (« Je crois », ligne 7), mais vérifie ensuite auprès de SIR, en lui redemandant si « ça va » (ligne 8). SIR répond par une vocalise à la référente. La référente s'adresse de nouveau à la stagiaire et décrit les processus d'observation et de catégorisation qu'elle a effectués : « Bon elle sourit », (ligne 10). La référente s'éloigne ensuite. Le fait que SIR sourit et qu'elle n'esquisse pas de mouvement ou de geste est interprété comme par la référente comme indices que SIR veut rester debout à la barrière.

Cette séquence a été initiée par la référente, qui attire l'attention de la stagiaire sur les processus d'observation et de catégorisation qu'elle établit à partir des conduites de SIR. Suite à une interpellation par SIR, une minute plus tard, la stagiaire s'engage dans une conduite d'imitation différée de l'interrogation de la référente pour savoir si SIR « est bien », debout à la barrière :

Ligne	Transcription 91 M3-A1 (33.02-33.23)	Photos/Commentaires
H	« T'es bien là comme ça ? »	
	((SIR se tient à la barrière. S2 s'approche))	 33.15
1	SIR ++OHH::++	
2	S2 oh/ t'es sur la pointe des pieds . SIR/ ((avec un rire dans la	
3	voix. Hausse les épaules et regarde SIR et riant)) ...	
4	SIR ((regarde S2 et sourit))	
5	S2 est-ce que tu arrives à descendre ou je t'aide ((avance une	
6	main (photo)) ou t'es bien là comme ça \ ((sourit))	
7	SIR ((fait un mouvement de se baisser. Sourit))	
8	S2 t'es bien\ oui\	

La stagiaire s'approche de la barrière. C'est alors SIR qui l'interpelle, la regarde et fait une vocalise accentuée (ligne 1). La stagiaire la regarde, s'approche et répète la vocalise sans l'accentuer (ligne 2). Elle enchaîne : « T'es sur la pointe des pieds SIR » (ligne 2). Cet énoncé est marqué par un rire dans la voix. La stagiaire regarde SIR et rit. La stagiaire rend ainsi manifeste qu'elle considère que par sa vocalise, SIR cherche à attirer son attention et de partager son plaisir de faire quelque chose de « drôle ». La stagiaire recule un peu. SIR la regarde. La stagiaire, après une pause, s'adresse de nouveau à SIR, avec une prosodie neutre et sans rire : « Est-ce que tu arrives à descendre ou je t'aide ? » (ligne 5). La pause dans le déroulement interactionnel et le fait de réorienter son énoncé semblent indiquer que la stagiaire a élaboré une deuxième hypothèse d'interprétation du fait que SIR l'a interpellée en considérant que celle-ci lui demande de l'aide pour s'asseoir. Ensuite, la stagiaire avance une main vers SIR et ajoute : « Ou t'es bien là comme ça ? » (ligne 6). La stagiaire reprend ici l'énoncé utilisé préalablement par la référente. La stagiaire sourit ostensiblement à SIR. SIR fait un mouvement pour se baisser et sourit. La stagiaire énonce alors : « T'es bien oui. » (ligne 8). Elle se lève pour aller s'occuper d'un autre enfant. La conduite de SIR constitue une sorte de réponse un peu ambivalente. Elle interpelle la stagiaire et la regarde intensément ce qui semble indiquer qu'elle lui demande quelque chose. Lorsque la stagiaire lui demande si elle a besoin d'aide, elle esquisse un mouvement pour s'abaisser ce qui pourrait indiquer que oui. Cependant, en même temps, elle sourit à la stagiaire ce qui pourrait constituer une réponse affirmative à la question si SIR est « bien là comme ça ». La stagiaire prend en compte le sourire et considère que SIR veut rester debout à la barrière.

Lorsqu'au début de l'activité, SIR reste assise « sans bouger », les professionnelles l'encouragent à se déplacer et se focalisent sur SIR pour répondre à ses initiatives. Elles n'interviennent cependant pas directement en faisant en sorte que SIR se déplace. L'objectif ne consiste pas à ce que SIR se déplace mais à ce qu'elle le fasse par elle-même, de sa propre initiative et de façon autonome. Lorsque SIR se trouve debout à la barrière, les professionnelles vérifient si SIR cherche de l'aide pour s'asseoir, mais elles ne l'imposent pas ou ne devancent pas ce qu'elles pourraient interpréter comme une demande claire de la part de SIR. C'est la volonté de SIR, sa capacité de décider de façon autonome, que les professionnelles cherchent à prendre en compte.

En premier, la référente s'est intéressée à savoir si SIR voulait rester debout à la barrière ou non. En deuxième, la stagiaire est intervenue auprès de SIR avec la même interrogation. La prochaine séquence, environ deux minutes et demie plus tard, implique les deux professionnelles qui élaborent, conjointement, des processus d'observation et de catégorisation portant sur les compétences motrices de SIR et sur ses intentions :

Ligne	Transcription 92 M2-A1 (35.44-36.18)	Photos/Commentaires
I	"Elle y arrive plus ou moins" ((S2 et R5 discutent de la fin de l'activité. SIR est debout et se tient à la barrière.))	
1	SIR mmh . mmh. ((se retourne vers S2)) ah . mam .	
2	S2 ((Regarde SIR. Lève les mains et fait une mimique d'incompréhension (photo)))	
3		
4	R5 ((regarde SIR)) peut-être . j'ai un doute . elle n'arrive pas s'asseoir\ je n'arrive pas à me rappeler si elle s'assied\	
5		
6	S2 est-ce que si je pose ma main ...\\((s'approche et met sa main sur la main de SIR)) tu la prends ...\\	
7		
8	SIR (Retire sa main et se tient de nouveau à la barrière))	
9	S2 non::\\ ((Observe SIR))	
10	SIR ((S'abaisse un peu))	
11	S2 je peux t'- . regarde . ((met ses mains sous les bras de SIR)) je peux t'aider .	
12		
13	SIR ((Se laisse aller en arrière et s'assied avec l'aide de S2))	
14	S2 ouais ./ voilà\\((regarde SIR et se retourne vers R5)) ouais .	
15	je pense qu'elle y arrive . euh . plus ou moins\\	
16	R5 ouais ..\\	
17	S2 elle est pas tout à fait à l'aise .\\((regarde SIR))	

Au début de cette séquence⁴, SIR interpelle la stagiaire avec des bruitages (ligne 1). La stagiaire la regarde et fait une mimique d'incompréhension, en levant ses mains. Par ce geste et ces mimiques, la stagiaire exprime qu'elle a bien entendu et vu que SIR l'interpelle, mais qu'elle ne comprend pas ce que celle-ci lui demande. La référente professionnelle intervient alors : « Peut-être j'ai un doute elle n'arrive pas s'asseoir. Je n'arrive pas à me rappeler si elle s'assied » (lignes 4-5). Par ces multiples marques d'incertitudes, la référente reprend les éléments d'incertitude émergeant de l'interaction. La référente signifie qu'elle ne sait pas ce que l'enfant veut « dire », qu'elle a vu que la stagiaire ne sait pas non plus ce que l'enfant signifie, qu'elle ne sait pas si l'enfant sait s'asseoir et, finalement, qu'elle a des doutes quant à savoir si l'enfant a demandé de l'aide pour s'asseoir. De ce fait, la référente avance une hypothèse d'interprétation possible : Peut-être que SIR a demandé de l'aide pour s'asseoir.

A travers ses énoncés, la référente n'indique pas à la stagiaire ce que les conduites de SIR signifient ou ce qu'il convient de faire, mais explicite ses incertitudes. Ces marques d'incertitude liées à l'interprétation effectuée ouvrent sur un processus de vérification. La stagiaire s'approche de SIR (ligne 5) et lui propose sa main (« Est-ce que si je pose ma main, tu la prends », lignes 6-7). Elle observe ensuite SIR qui retire sa main. Cette observation est catégorisée comme un refus de la part de SIR (« Non ? », ligne 9). Ensuite, par son mouvement du corps, SIR rend manifeste qu'elle cherche à s'abaisser (ligne 10). Ce mouvement de SIR est suivi par une nouvelle proposition de la stagiaire de soutenir SIR en la tenant sous les bras. Ce geste de soutien est accompagné par « regarde je peux t'aider » (ligne 11). Cette fois, SIR s'appuie sur les mains de la stagiaire et s'assied avec son aide (ligne 13), ce qui est ratifié par la stagiaire (« Ouais voilà », ligne 14).

La conduite de SIR montre que celle-ci ne cherche pas à donner sa main pour s'asseoir et que de telles propositions ont été refusées par SIR à trois reprises, mais qu'elle recherche à être soutenue quand elle s'abaisse. SIR participe activement à l'interaction. Elle initie cette petite séquence et refuse la première proposition de la stagiaire. Par le mouvement de son corps, SIR montre qu'elle cherche à s'abaisser. La deuxième proposition de la stagiaire est alors acceptée par SIR. Quand la stagiaire annonce la clôture de ce mouvement de s'asseoir (« Ouais voilà », ligne 14) et regarde SIR, l'enfant y répond par son sourire.

Dans cette séquence, il ne s'agit cependant pas seulement de répondre à l'interpellation de SIR et de l'aider pour s'asseoir. Dès que la stagiaire a pu permettre à SIR de s'asseoir, elle s'adresse à la référente et revient à la question posée par elle (lignes 4-5) : « Je n'arrive pas à me rappeler si elle s'assied ». La stagiaire y répond par « je pense qu'elle y arrive plus ou moins » (ligne 15). Cette réponse rend ainsi manifeste la catégorisation effectuée au cours de cette séquence d'interaction : SIR arrive plus ou moins à s'asseoir. Cette catégorisation est ratifiée par la référente (« Ouais », ligne 16) et encore complétée par la stagiaire (« Elle est pas tout à fait à l'aise », ligne 17). Les catégorisations rendues ostensibles dans cette séquence portent ainsi sur ce qui est pertinent à observer (les bruitages et les conduites de SIR), sur l'interprétation de ses intentions (ce qu'elle cherche à exprimer à travers ses bruitages et ses conduites) ainsi que sur ses capacités et ses compétences (elle arrive plus ou moins à s'asseoir). Dans cette séquence, se construit une prise en charge ajustée aux besoins et demandes spécifiques de SIR, mais également un « savoir » la concernant à travers l'énonciation d'une façon de la voir, partagée collectivement.

Cette séquence fait ressortir la complexité de la notion d'autonomie pour de jeunes enfants. SIR est dans un lien de dépendance avec les professionnelles qui l'entourent, ce qui est le plus visible en ce qui concerne ses déplacements. Pour s'asseoir, elle a besoin d'aide et pourtant les professionnelles l'encouragent à décider par elle-même quand et comment elle se déplace, de façon autonome. Les professionnelles proposent bien à plusieurs reprises de l'aide à SIR. Pour ce faire, elles attendent de SIR de se déterminer pour indiquer ce qu'elle veut. En vue de pouvoir exprimer ses intentions et sa volonté, SIR n'a pas encore accès au langage. Ce sont bien les professionnelles qui doivent élaborer des interprétations à partir des regards, des bruitages, des sourires et des mouvements de SIR. Il n'est alors pas aisé de se faire comprendre. SIR répond par des sourires aux sourires des professionnelles et ne montre ainsi aucun signe d'inconfort. Comment indiquer que le fait de devoir donner la main, ce qui nécessite de lâcher la barrière sécurisante, est difficile pour SIR ? Comment exprimer que SIR voudrait être tenue pour s'abaisser ? Comment être autonome lorsqu'on dépend de

⁴

Cette séquence a déjà été analysée lors de l'introduction de ce texte (voir transcription n° 1). Afin de l'inscrire dans l'élaboration de la trajectoire concernant SIR, les principaux éléments de cette analyse seront repris ici.

l'attention donnée par les professionnelles pour se faire comprendre? L'aspect paradoxal de la notion d'autonomie pour de jeunes enfants apparaît clairement à travers l'analyse de cette séquence.

Tout au long de cette activité menée auprès des enfants, les professionnelles interagissent avec SIR, lui passent des ballons, l'encouragent à se déplacer, l'accompagnent lorsqu'elle a besoin d'aide pour s'asseoir. Simultanément, elles construisent et affinent également leurs « connaissances » concernant SIR, observent ce qu'elle fait et ce qu'elle sait faire, et s'engagent conjointement dans une activité réflexive. La prochaine séquence donne un nouvel exemple de ce travail d'observation et de catégorisation. Ici, les professionnelles ne s'intéressent pas aux déplacements de SIR mais à ses façons de bouger et d'utiliser son corps :

Ligne	Transcription 93 M2-A1 (39.56-40.15)	Photos/Commentaires
J	"Elle utilise beaucoup ses pieds" ((R5 est assise à côté de SIR. Elle passe une balle sur les plantes de pieds des enfants.))	 40.08
1	R5 elle utilise beaucoup ses pieds/	
2	S2 SIR/ . elle a: . comme . une grande: . sensibilité:/	
3	R5>S2 ouais\ des fois . la semaine dernière . dans le jardin . on	
4	avait des jeux avec des . x ((fait un geste de la main)) et	
5	SIR . elle . elle utilisait ses pieds . elle appuyait sur les x	
6	avec ses pieds ((tape avec un pied par terre (photo)))	
7	R5>SIR ° hein/ tu utilises beaucoup tes pieds/ ouais\	

Lors de cette séquence, la référente initie une activité où elle passe une balle sur les plantes des pieds des enfants. Elle le fait pour SOF et pour SIR, à tour de rôle. A un moment donné, elle s'interrompt et s'adresse à la stagiaire : « Elle utilise beaucoup ses pieds » (ligne 1). La référente ne désigne pas l'enfant par son prénom. Elle semble considérer que la stagiaire a observé ce qu'elle est en train de faire et qu'elle parle de SIR. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués concernant les conduites de SIR et comment elle réagit au fait que la référente passe une balle sur les plantes de ses pieds est généralisée par le terme « beaucoup ». La stagiaire répond, avec plusieurs hésitations dans sa formulation : « SIR elle a ... comme une grande ... sensibilité » (ligne 2). Par son énoncé, la stagiaire renforce l'aspect de généralisation esquissée par la référente et cherche à définir des caractéristiques de SIR. La référente, quant à elle, enchaîne par le récit d'une activité menée auparavant (« La semaine dernière dans le jardin on avait des jeux avec des x », lignes 3-4). De cette façon, la référente met en lien l'activité située avec des événements antérieurs et contribue à construire une certaine continuité dans les processus d'observation et de catégorisation effectués concernant SIR. La référente décrit ensuite les conduites de SIR, tout en les mimant par un mouvement de son pied : « Elle utilisait ses pieds elle appuyait sur les x avec ses pieds » (lignes 5-6).

Ces énoncés s'inscrivent dans une interaction entre les deux professionnelles à laquelle SIR assiste en observant attentivement. La référente parle *de* SIR en utilisant le pronom « elle » et en faisant un récit de ses conduites et de ses singularités. Elle s'adresse ensuite à SIR directement : « Hein tu utilises beaucoup tes pieds ouais » (ligne 7). Par le fait de s'adresser à la stagiaire, la référente a la possibilité de faire un récit des conduites de SIR sans avoir l'impression de parler « toute seule » comme ça pourrait être le cas en s'adressant à SIR. Le récit illustre la signification de ces énoncés, pour la stagiaire et pour l'enfant. A la fin du récit et en le résumant, l'ensemble de ce qui a été dit est adressé à SIR comme pour lui demander de le ratifier. Les termes utilisés lors de l'introduction de cette séquence (« elle utilise beaucoup ses pieds ») sont repris lors de la clôture par la même formulation, adressée à l'enfant (« tu utilises beaucoup tes pieds »). La triangulation dans l'interaction permet à la professionnelle de faire participer SIR à une interaction malgré le fait que SIR ne parle pas encore. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue ainsi à « faire comme si » un enfant très jeune était déjà autonome et à même de participer à des interactions complexes.

1.1.5. Observer les intérêts de SIR

Dans les séquences d'interactions analysées jusqu'ici, les processus d'observation et de catégorisation des deux professionnelles portent surtout sur les compétences motrices et les

déplacements de SIR. Les professionnelles tiennent également compte des intérêts et des envies de SIR, ainsi que de ses compétences sociales et cognitives, comme dans la séquence suivante :

Ligne	Transcription 94 M2-A1 (44.55-45.12)	Photos/Commentaires
K	« Elle aime bien » ((R5 et S2 proposent aux enfants de ranger les balles dans les paniers)).	 45.05
1	SIR ++ AAHH::++	
2	R5 +ooh:+ ((regarde SIR. Avance avec des balles vers S2))	
3	je peux les mettre là . merci\ ((pose des balles dans les paniers que S2 tient))	
4		
5	SIR +AH:+	
6	R5 ((s'accroupit à côté de SIR et lui tend un panier vide))	
7	tiens\ encore les deux\	
8	SIR AH: ((SIR pose deux balles dans le panier))	
9	R5 OUI:: ((R5 rit et lève sa main avec une balle (photo)))	
10	S2>R5 elle . elle aime bien :\	
11	R5>S2 ((hoche la tête en riant))	
12	R5>SIR enCORE/ oh OUI/	

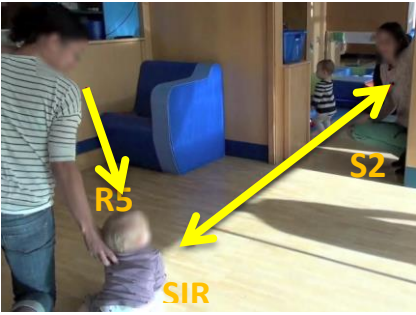
La référente et la stagiaire sont en train de se déplacer et de ranger les balles en les mettant dans les paniers. SIR fait une vocalise très accentuée. La référente la regarde et répond par une autre vocalise, toujours accentuée mais de façon moindre que celle de SIR. Elle continue ensuite ce qu'elle est en train de faire et avance vers la stagiaire pour ranger des balles dans les paniers que celle-ci tient : « Je peux les mettre là merci. » (ligne 3). Pendant ce moment-là, SIR l'interpelle à nouveau, par une nouvelle vocalise accentuée (ligne 5). La référente s'approche de SIR, s'accroupit et lui tend un panier vide : « Tiens encore les deux » (ligne 7). Par sa conduite, la référente rend manifeste qu'à partir de l'observation de ses conduites, elle a attribué à SIR l'intention de vouloir poser des balles dans les paniers.

SIR répond à la référente par une vocalise et pose les deux balles qu'elle tient à la main dans le panier. En riant, la référente légitime la conduite de SIR par un « oui » accentué et prolongé (ligne 9). Par sa conduite, la référente montre clairement son plaisir par rapport à la conduite de SIR. Cette interaction attire l'attention de la stagiaire qui s'adresse à la référente en explicitant ce qu'elle vient d'observer : « Elle elle aime bien » (ligne 10). Cette observation est directement généralisée et catégorisée en étant indépendante du contexte. La référente ne répond pas à la stagiaire directement, mais à travers son énoncé adressé à SIR. La référente continue à regarder SIR et à rire, en hochant la tête : « Encore oh oui » (ligne 12).

Lors de cette séquence, la référente valorise des conduites de SIR où celle-ci prend l'initiative, insiste à plusieurs reprises et marque son plaisir de façon ostensible. La prise d'initiative de l'enfant et ses conduites intentionnelles, des ingrédients de ce qui est considérée comme conduite autonome, sont valorisées de manière marquée. A travers ses pratiques, la référente attire également l'attention de la stagiaire sur SIR et lui permet ainsi d'observer et de se rendre compte que SIR « aime bien » ranger les balles. Les interactions de la référente avec SIR lui permettent de répondre aux demandes et aux intérêts de l'enfant ainsi que, simultanément, d'élaborer pour elle-même, pour la stagiaire et pour SIR une compréhension des conduites de l'enfant.

1.1.6. Conclure l'activité par la mise en visibilité de l'atteinte de l'« objectif éducatif »

La prochaine séquence s'inscrit après le rangement du matériel et constitue ainsi la clôture de l'activité menée auprès des enfants. De façon conjointe, la référente et la stagiaire « rejouent » ce qui s'est passé lors de l'activité en cherchant à amener SIR à se déplacer par elle-même :

Ligne	Transcription 95 M2-A1 (46.34-46.56)	Photos/Commentaires
L	« Appelle-la ! »	
1	R5>SIR on va de l'autre côté\ ((se lève)) °allez allez SIR° +allez	
2	. on y va . allez . on y va/+	
3	R5>S2 appelle-là . appelle-là pour xx	
4	S2 +SIR .+ SIR . viens/	
5	R5 / allez allez allez/	
6	S2 viens SIR . ((s'accroupit à côté de la porte et regarde SIR))	
7		
8	R5 Allez::\ ((touche le dos de SIR (photo). Se lève et commence à aller vers l'autre salle))	
9		
10	SIR ((se met à quatre pattes et avance vers l'autre salle))	
11	R5+S2 OUAIS:::/ ((sourient))	
12	R5 ((passe devant SIR et va dans l'autre salle))	
13	S2 voilà .\ .. tu peux venir SIR .\ viens\	
14	SIR ((entre dans l'autre salle))	

A la fin de l'activité, la stagiaire demande aux enfants de venir dans une autre salle, leur salle de vie habituelle. La référente s'apprête à se lever et redonne la même consigne, en s'adressant aux enfants en général : « On va de l'autre côté » (ligne 1). SIR se trouve à côté d'elle. La référente lui dit, à voix plus basse : « Allez allez SIR » (ligne 1). Cette directive adressée de façon individuelle à SIR est ensuite de nouveau généralisée pour tous les enfants : « Allez on y va allez on y va » (lignes 1-2). SIR n'esquisse pas de mouvement. La référente s'adresse alors à la stagiaire qui se tient vers la porte de la salle : « Appelle-là appelle-là pour xx » (ligne 3). Par son énoncé, la référente cherche à construire une conduite conjointe avec la stagiaire. Suite à cette demande de la référente, la stagiaire interpelle SIR à voix haute : « SIR SIR viens » (ligne 4). En demandant à la stagiaire d'appeler SIR, la référente aménage des interventions simultanées de la part de la stagiaire et d'elle-même. Tandis que la stagiaire attend SIR à l'emplacement vers lequel celle-ci doit se déplacer, la référente se trouve au point de départ et encourage SIR : « Allez allez allez » (ligne 5). La stagiaire, quant à elle, s'accroupit vers la porte, ce qui permet un échange de regard plus aisé avec SIR et l'interpelle : « Viens SIR » (ligne 6). En même temps, la référente touche le dos de SIR et la pousse doucement pour l'encourager d'avancer, tout en énonçant encore une fois « allez » (ligne 8).

L'attention des deux professionnelles et leurs regards sont focalisés sur SIR. SIR regarde attentivement la stagiaire, mais n'esquisse pas de mouvement. La référente se lève alors et commence à aller vers l'autre salle. Le fait que la référente se lève rompt la focalisation ostensible des deux professionnelles sur SIR et ses conduites. Par son déplacement, la référente montre qu'elle ne cherche pas à contraindre ou à obliger SIR de se déplacer et elle aménage une opportunité pour SIR de se déplacer par elle-même, de façon autonome. A ce moment-là, SIR se met à quatre pattes et avance vers la porte de la salle. Le déplacement de SIR est valorisé par les deux professionnelles qui énoncent en chœur, avec la même accentuation et prolongation de l'énoncé : « Ouais:: » (ligne 11). Les deux professionnelles sourient à SIR. La référente se lève, passe à côté de SIR et entre dans l'autre salle. La stagiaire continue à rester à la porte et à regarder SIR en l'encourageant encore : « Voilà tu peux venir SIR viens » (ligne 13). SIR se déplace à quatre pattes jusque dans l'autre salle. Le déplacement de SIR pour aller dans l'autre salle est une conduite attendue par les deux professionnelles, tout en gardant un peu un aspect de défi ou de mini-événement. Par leurs pratiques, les professionnelles ne soutiennent pas seulement les initiatives prises par SIR pour se déplacer, mais cherchent aussi à les provoquer, à l'amener à les faire.

L'initiation de cette séquence d'interaction par la référente ne vise cependant pas seulement SIR et le fait de l'encourager à se déplacer. La référente attire également l'attention de la stagiaire sur SIR. L'activité n'est pas finie lorsque la fin est annoncée, mais inclut encore le déplacement dans l'autre salle. De cette manière, la référente donne une place à la transition et y implique la stagiaire. Plus généralement encore, la référente rend également ostensible que la prise en charge des enfants ne s'arrête pas à la fin d'une activité mais qu'il s'agit de construire une continuité de la prise en charge au-delà des activités planifiées et structurées. Le passage dans l'autre salle, en tant que rituel de clôture de la séquence d'interaction a comme fonction « de postuler une continuité à la relation interpersonnelle » (Filliettaz, 2002, p. 92). Les déplacements de SIR restent un enjeu, avant, pendant et après l'activité.

1.2. Les enjeux émergeant de l'activité menée auprès des enfants

Plusieurs aspects se dégagent de l'analyse de cette activité et il s'agit ici de revenir sur différents éléments. En premier, un des enjeux réside dans l'établissement d'une relation entre la stagiaire et SIR. Un deuxième enjeu est lié à l'émergence et à la poursuite d'un objectif situé, lié à l'activité en cours, concernant les déplacements de SIR. Et finalement, un troisième enjeu concerne les prises d'initiatives et les choix effectués par SIR.

1.2.1. Faire connaître SIR à la stagiaire

Le premier élément ressortant lors de l'analyse de cette activité concerne la relation entre la stagiaire et SIR. La stagiaire vient de commencer son stage et SIR ne la connaît pas encore très bien. Le fait de faire une activité ensemble est encore inhabituel. En plus, la salle d'activité est moins connue des enfants que leur salle de vie. A tous ces éléments s'ajoute la présence des chercheurs. Lors du début de l'activité, SIR cherche à entrer en interaction avec la stagiaire qui est responsable de l'animation de l'activité, en lui faisant une offrande, ce qui n'aboutit pas. Elle réoriente ensuite sa conduite et construit une interaction avec la référente. Celle-ci englobe ensuite la stagiaire dans son interaction avec SIR ce qui amène à un déplacement de la stagiaire qui s'approche de SIR. A travers l'intervention de la référente, SIR établit en premier un lien avec la stagiaire. Au début de l'activité, SIR s'engage dans des conduites interactionnelles et non dans des conduites liées à l'exploration des objets ou à des déplacements.

Par ses énoncés et ses conduites, la référente attire l'attention de la stagiaire sur les conduites de SIR, ses compétences et ses envies, ainsi que sur le fait qu'elle hésite à se déplacer. Tout au long des interactions concernant les déplacements de SIR, les professionnelles élaborent des processus d'observation et de catégorisation et les rendent mutuellement manifestes ce qui contribue à élaborer un « savoir » concernant SIR, ses conduites et ses compétences, de façon collective. De façon répétée, la référente soutient tant la stagiaire que l'enfant pour leur permettre de construire une compréhension partagée de ce qui se passe. Pour ce faire, elle n'évoque pas ces certitudes, mais rend visible ses doutes, ces interrogations et ces hésitations. De cette manière, la référente contribue à aménager un travail d'enquête pour identifier les intentions et les compétences de SIR et pour attribuer une signification à ses conduites. A un moment donné, la référente évoque la façon de SIR d'utiliser les pieds et établit un lien entre une activité antérieure et l'activité présente, pour la stagiaire et pour SIR. Cela contribue à partager des expériences vécues dans l'institution et à ce que la stagiaire et SIR se « connaissent » mieux. Lors des rangements, la référente attire l'attention de la stagiaire sur cette conduite et lui permet d'élargir ses processus d'observation et de catégorisation concernant SIR. Par ailleurs, lors de la clôture de l'activité, la référente s'engage dans une conduite conjointe avec la stagiaire afin de soutenir SIR à se déplacer et assure ainsi une continuité de la prise en charge au-delà de l'activité prévue. Tout au long de l'activité, la référente soutient les interactions entre la stagiaire et SIR, explicite ce qui se passe et donne une signification aux conduites de l'enfant. D'une part, la référente permet ainsi à SIR de bénéficier d'une prise en charge cohérente avec le contexte institutionnel habituel, malgré le fait que la stagiaire, en tant que personne moins connue, anime l'activité. D'autre part, elle permet que la stagiaire puisse s'inscrire dans un contexte collectif pré-existant et qu'elle puisse se baser sur les « connaissances » préalablement construites concernant SIR, ses compétences et ses caractéristiques.

1.2.2. Construire un objectif situé

En même temps qu'une interaction entre SIR et la stagiaire s'établit à travers des offrandes, la référente rend manifeste qu'elle considère que, pour SIR, c'est encore « trop tôt » pour se déplacer. A partir de cette catégorisation de SIR qui « ne bouge pas », un objectif émerge dans le déroulement de l'activité pour les professionnelles, consistant à amener SIR à se déplacer. Les professionnelles l'encouragent et se focalisent sur SIR pour répondre à ses initiatives. Le premier déplacement de SIR donne ainsi lieu à une valorisation ostensible par les deux professionnelles. La satisfaction des professionnelles ne réside pas seulement dans le fait que SIR se déplace, mais aussi dans l'atteinte de l'objectif situé, émergeant au cours de l'activité. Suite à l'atteinte de cet objectif, l'attention de la référente et de la stagiaire ne se focalise plus sur SIR. A ce moment, SIR se déplace par elle-même et se met debout à la barrière, sans que les professionnelles s'en aperçoivent. Ceci rend visible que SIR n'a aucune difficulté à se déplacer à quatre pattes et à se mettre debout en prenant appui. Dans cette activité, le problème n'est pas dans les compétences de SIR à se déplacer, mais plutôt de savoir si

elle le fait aux moments où cela est attendu par les professionnelles. Les professionnelles se rendent compte que SIR s'est mise debout à la barrière en peu plus tard et interviennent à plusieurs reprises afin de vérifier si SIR sait s'asseoir par elle-même. Lors d'une interaction conjointe entre la stagiaire, la référente et SIR, les processus d'observation et de catégorisation s'élaborent considérant que SIR cherche de l'aide pour s'asseoir étant donné qu'elle « y arrive plus ou moins ». A partir de cette catégorisation, la stagiaire aide SIR à s'asseoir. De cette manière, se construit une prise en charge ajustée aux besoins et demandes spécifiques de SIR et à ses compétences motrices concernant les déplacements.

A la fin de l'activité, les deux professionnelles se coordonnent et interviennent simultanément auprès de SIR afin de l'encourager de se déplacer elle-même pour sortir de la salle. Ce déplacement contient un peu un aspect de défi ou de mini-événement. Par leurs pratiques, les professionnelles ne soutiennent pas seulement les initiatives prises par SIR pour se déplacer, mais cherchent aussi à les provoquer, à l'amener à se déplacer.

Pendant tout le long de l'activité, les professionnelles ne se contentent pas de s'occuper de SIR et de répondre à ses demandes. Elles effectuent continuellement des processus d'observation et de catégorisation que leur permettent de s'ajuster à SIR et d'élaborer des objectifs situés qui orientent leurs pratiques.

1.2.3. Tenir compte et favoriser les initiatives propres et les choix effectués par SIR

Lors de toutes les interactions avec SIR, les deux professionnelles cherchent à comprendre ce que SIR cherche à faire et à attribuer une signification à ses conduites. Les effets d'ostension des processus d'observation et de catégorisation sont très présents afin de vérifier les hypothèses de compréhension concernant les conduites de SIR. Lorsque les conduites de SIR gardent un aspect un peu ambivalent et qu'il n'est pas aisé de déterminer quelles sont ses intentions, les professionnelles se retiennent d'intervenir.

De façon répétée, les professionnelles vérifient si SIR cherche de l'aide pour s'asseoir, mais elles ne l'imposent pas ou ne devancent pas ce qu'elles pourraient interpréter comme une demande claire de la part de SIR. C'est la volonté de SIR, sa capacité de se décider de façon autonome, que les professionnelles cherchent à prendre en compte. En vue de pouvoir exprimer ses intentions et sa volonté, SIR n'a pas encore accès au langage. Ce sont bien les professionnelles qui doivent élaborer des interprétations à partir des regards, des bruitages, des sourires et des mouvements de SIR. Pour ce faire, les professionnelles utilisent des ressources multiples et vérifient à plusieurs reprises l'adéquation de leur compréhension ou s'il y a des changements éventuels dans les intentions de SIR.

De cette manière, elles tiennent compte du fait qu'il n'est pas aisé pour SIR de se faire comprendre et que, pour ce faire, elle dépend de l'attention portée par les professionnelles. Malgré ces difficultés pour que SIR exprime ses intentions et effectue ses choix, les professionnelles continuent à soutenir et à encourager SIR à prendre des initiatives lors du déroulement des interactions. Ceci est particulièrement manifeste pendant le rangement. Quand SIR prend des initiatives, insiste à plusieurs reprises et marque son plaisir de façon ostensible, la référente valorise ces conduites de manière marquée.

Les professionnelles soutiennent, accompagnent et encouragent continuellement SIR, tout en attendant et valorisant ses initiatives. SIR dépend des professionnelles, tant pour pouvoir se positionner dans une interaction, que pour certains aspects de ses déplacements et pour pouvoir prendre des initiatives et faire des choix. Elle est dans un état de dépendance, et pourtant les professionnelles mettent de nombreuses ressources à disposition de SIR pour tenir compte de ses intentions et de sa volonté.

1.3. L'entretien de stage consécutif à l'activité

Après avoir abordé les différentes séquences d'interaction issues de l'activité menée auprès des enfants, il s'agit d'analyser les différents extraits de l'entretien de stage qui s'y réfère. Cet entretien de stage a été mené par la référente et la stagiaire, sans la présence des chercheurs, et a fait l'objet d'un

enregistrement audio. Lors de cet entretien, la référente et la stagiaire élaborent une évaluation de l'activité menée et abordent les conduites des enfants qui y ont participé.

1.3.1. La capacité à « jouer seul » comme critère d'évaluation des conduites des enfants

Le premier extrait porte sur l'évaluation générale de l'activité. Cette évaluation s'effectue en lien avec les processus d'observation et de catégorisation des conduites des enfants :

Transcription 96 : Entretien de stage hebdomadaire M2-EP1-post (4.28-5.16)		« Ils jouaient bien seul »
1	S2	de manière générale . j'ai trouvé qu'ils jouaient bien . SEULS .. [hum hum] . les enfants . ehm . ouais
2		. qu'ils jouaient bien . ils connaissent les balles . 'fin les balles [oui] comme ça .
3	R5	mais . pas . il y a . eu . des enfants qui ont . pas : . qui . on a dû . parce que le le but d'abord . c'était
4		justement . de laisser faire . [oui] mais il y a eu SON . SIR .
5	S2	là j'ai écrit . [voilà] mais là je dis . dans le général .
6	R5	en général\
7	S2	en général .
8	R5	d'accord
9	S2	en général . ouais ouais . en général . j'ai quand même eu . le .. le sentiment . 'fin [hum hum] qu'il y
10		avait un BON jeu . comment t'expliquer . que c'était pas totalement . eh . ouais
11	R5	ben . ils ont investi le matériel .
12	S2	quand même .
13	R5	seuls .
14	S2	quand même .
15	R5	'fin . ce que t'avais . les objectifs que t'avais . imaginés . ils ont . en fait .
16	S2	ouais . quand même . [hum hum] . ouais ouais . après . justement . il y a des enfants c'était plus
17		compliqué

Lors de l'entretien avec la référente, la stagiaire commence par une évaluation de l'activité menée : « De manière générale j'ai trouvé qu'ils jouaient bien seuls » (ligne 1). C'est évaluation positive de l'activité se base sur l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués concernant les conduites des enfants. Elle contient la catégorisation que les enfants ont « bien » joué et qu'ils ont joué « seuls ». La notion de « jouer seul », qui a déjà été abordée lors de l'analyse des différents extraits concernant les typifications des enfants et notamment la notion d'autonomie, est évoqué dès le début de cet extrait. La référente aborde ensuite l'objectif de l'activité : « Parce que le but d'abord, c'était justement de laisser faire » (lignes 3-4). Selon cet énoncé de la référente, lorsque les enfants « jouent seuls », le rôle complémentaire des professionnelles consiste à « laisser faire ».

Cet extrait fait apparaître que l'évaluation de l'activité est imprégnée de multiples finalités éducatives sous-jacentes, résumées par cette formule de « jouer seul ». Tandis que la stagiaire considère que cet objectif a été atteint, la référente met en question cette évaluation positive : « Mais pas ... il y a eu des enfants qui ont pas qui- on a dû » (ligne 3). Elle précise ensuite de quels enfants elle parle en les désignant : « Mais il y a eu SON SIR » (ligne 4). Selon cette catégorisation de la référente, il y a certains enfants qui n'ont pas « joué seuls » et où les professionnelles ne pouvaient pas « laisser faire », notamment en ce qui concerne SON et SIR. Une négociation entre la stagiaire et la référente établit ensuite qu'il s'agit d'une évaluation générale. La référente accorde alors que les enfants ont « investi le matériel » (ligne 11), « seuls » (ligne 13) ce qui est ratifiée à trois reprises par la stagiaire, par « quand même » (ligne 12, 14 et 16). Une fois cette évaluation positive sur le plan « général » élaborée de façon collective, la stagiaire évoque que « justement il y a des enfants c'était plus compliqué » (lignes 16-17).

Cet extrait montre que pour la stagiaire et pour la référente, l'objectif de cette activité consiste à ce que les enfants « jouent seuls » et que les professionnelles puissent les « laisser faire ». Sur le plan général, cet objectif a été plus ou moins atteint. Cependant, pour certains enfants, c'était « plus compliqué ». Un de ces enfants est notamment SIR.

1.3.2. Les catégorisations des caractéristiques et des besoins de SIR

L'extrait ci-dessous suit immédiatement la séquence d'entretien analysée ci-dessus. Les deux professionnelles y abordent SIR et ses conduites de façon plus détaillée et élaborent des processus d'observation et de catégorisation concernant ses caractéristiques et ses besoins :

Transcription 97 : Entretien de stage hebdomadaire		
M2-EP1-post (5.16-7.27)		« Elle stagnait »
1	S2	j'ai . remarqué SIR . [hum hum] et ben . elle était beaucoup dans . je sais pas comment dire ((avec un
2		rire dans la voix)) . elle était un peu stag- . elle stagnait . un peu [hum hum] . vraiment . comme
3	R5	immobile 'fin
4	S2	immobile . ouais .
5	R5	elle restait sur place . ouais . hum hum
6	S2	et même pas de . d'aller de droite à gauche . hein . c'était vraiment . et . j'ai quand même beaucoup
7		essayé d'échanger avec elle . [hum hum] et c'était assez rigolo . parce qu'il y a des moments . non .
8		justement . ça prenait . elle voulait jouer . ça se voyait . qu'elle . elle pointait . la . la balle ou [ouais] et
9		c'était souvent la même . une verte comme ça . [hum hum] elle la pointe et puis . elle rigolait . 'fin .
10		[hum] mais à des moments . non . \ elle refermait un peu le visage et . elle restait immobile . 'fin .
11		[ouais] donc . 'fin c'était un peu partagé pour moi . je pense qu'à des moments . j'ai eu l'impression
12		qu'elle voulait jouer . et qu'elle prenne du plaisir . et à d'autres ou:: . non . quoi\
13	R5	ouais . alors moi j'l'ai vu . parce que c'est vrai . il y a des enfants qui . des fois . tu peux . tu . tu verras
14		une fois . chez les grands aussi pas mal . il y en a qui sont en observation . qui vont pas FAire . [hum
15		hum] et puis tu les vois de loin . qui rigolent . qui font les gestes [ouais] un p'tit peu comme si . voilà .
16		ils participent à . à . cette manière . [hum] mais c'est vrai . SIR . comme- dans la salle aussi des fois .
17		elle veut pas . elle va pas se déplacer . elle veut que les choses a- . on lui donne . on lui amène .
18		[ouais] et bon . là il y avait aussi le facteur . euh . présences [oui] . nouvelles . qui était là . bon . je
19		pensais qu'elle réagirait plus .
20	S2	moi aussi .
21	R5	dans le sens [moi aussi] qu'elle se cacherait son visage . [ouais] et tout . mais c'est vrai . ouais elle a .
22		au début . elle avait besoin qu'on aille . qu'on lui ramène la balle et puis . moi je trouve plutôt que . 'fin
23		. elle a QUAND même . pu . participer . [ouais] j'l'ai- moi 'fin j'l'ai moins . j'ai pas trouvé tous ces
24		moments seulement où . elle était . où elle était en retrait . 'fin qu'elle était . pas dans le jeu . [hum
25		hum] mais . c'est vrai que . oui . elle a peu bougé . [oui] mais je pense qu'elle a . elle a mis du temps
26		mais après . ça c'est . parce que justement le fait de la solliciter [ouais] de lui proposer . [hum hum] et
27		puis . eh .
28	S2	d'être
29	R5	d'aller vers elle . elle a eu . elle avait besoin . en fait . [ouais] de NOUS . pour . après . eh .
30	S2	pour voir . plus . [plus] même si elle a jamais beaucoup . elle s'est jamais beaucoup déplacée . [non]
31		mais c'est vrai vers la fin . justement . son visage il se détendait un peu . et puis .
32	R5	ouais . elle a pu . après profiter .
33	S2	ouais . hum hum . j'ai l'impression .

Comme premier exemple des enfants pour lesquels c'était plus « compliqué », la stagiaire désigne SIR qui « stagnait » (ligne 2). Cette catégorisation est complétée par la référente qui énonce que SIR était comme « immobile » (ligne 3). La stagiaire ratifie cet énoncé et la référente ajoute : « Elle restait sur place » (ligne 5). Après ces énoncés catégorisant SIR qui « stagnait », comme « immobile » et qui « restait sur place », la stagiaire ajoute : « Et même pas de d'aller de droite à gauche » (ligne 6). Les premiers éléments de cet extrait d'entretien concernant SIR sont tous en liens avec le fait qu'elle ne se déplace pas. Ces éléments sont énoncés de façon répétitive et font ressortir que ces catégorisations sont établies de façon collective par la référente et la stagiaire.

Après ces éléments liés aux déplacements de SIR, la stagiaire aborde les interactions qu'elle a établies avec SIR : « J'ai quand même beaucoup essayé d'échanger avec elle » (lignes 6-7). Elle enchaîne ensuite en précisant que les conduites de SIR pouvaient être changeantes (« parce qu'il y a des moments », ligne 7) et que « c'était assez rigolo » (lignes 7). Ensuite, la stagiaire évoque les moments où « ça prenait elle voulait jouer » (lignes 7-8). » La stagiaire indique les critères lui permettant d'attribuer la signification que SIR « voulait jouer » : « Ça se voyait qu'elle- elle pointait la balle ou et c'était souvent la même une verte comme ça elle la pointe et puis elle rigolait » (lignes 8-9). La stagiaire catégorise les conduites de pointage de SIR et ses sourires comme des signes que SIR « voulait jouer ». Ensuite, la stagiaire aborde les autres « moments » où SIR « refermait un peu le visage et elle restait immobile » (ligne 10). Les indices pour interpréter les conduites de SIR sont ici liés à l'expression de son visage et aux mouvements de son corps. A partir de ces processus d'observation et de catégorisation, la stagiaire résume la catégorisation qu'elle a effectuée : « C'était un peu partagé pour moi. Je pense qu'à des moments j'ai eu l'impression qu'elle voulait jouer et qu'elle prenne du plaisir et à d'autres ou non » (lignes 11-12). A travers ces descriptions et ces évaluations des conduites de SIR, la stagiaire esquisse ses attentes envers SIR lors de cette activité consistant à ce que SIR « veut jouer ». La référente enchaîne pour aborder son appréciation de SIR (« Alors moi je l'ai vu » (ligne 13), mais énonce finalement d'abord des réflexions concernant un certain type d'enfant : « Il y en a qui sont en observation qui vont pas faire et puis tu les vois de loin qui rigolent qui font les gestes un p'tit peu comme si voilà ils participent à cette manière » (ligne 13-

14). Par cet énoncé, la référente met en lien les conduites de SIR avec une typification. SIR fait partie des enfants qui « sont en observation » et participent à une activité de cette manière. Après l'énoncé de cette catégorisation typifiante, la référente revient vers les conduites de SIR en les généralisant : « SIR comme dans la salle aussi des fois elle veut pas elle va pas se déplacer » (lignes 16-17). La référente rend ensuite manifeste l'intention qu'elle attribue à SIR lors de ces conduites : « Elle veut que les choses a-, on lui donne, on lui amène » (ligne 17). La référente met ici en lien l'absence de déplacement avec les interactions entre SIR et les professionnelles. SIR attend des professionnelles qu'elles lui amènent les objets qu'elle convoite au lieu de se déplacer par elle-même.

Après ces catégorisations typifiantes et généralisantes de SIR, la référente situe le contexte de l'activité singulière : « Il y avait aussi le facteur présences nouvelles qui était là » (ligne 18). Pour la référente, les conduites de SIR s'expliquent par des aspects « typiques » de caractéristiques de SIR qui reste souvent en « observation », par des éléments généralisés des conduites de SIR qui veut « qu'on lui amène » et certains éléments contextuels liés à la présence des chercheurs lors de cette activité. Finalement, la référente énonce : « Bon je pensais qu'elle réagirait plus » (ligne 19). La référente évoque ensuite les conduites de SIR qu'elle avait anticipées et projetées dues à la présence des chercheurs (ligne 21). Cette anticipation montre que la référente considère que SIR a des difficultés à accepter la présence de personnes inconnues. Ensuite, la référente décrit plus précisément les significations qu'elle a données aux conduites de SIR : « Au début elle avait besoin qu'on aille qu'on lui ramène la balle » (ligne 22). Cependant, la référente considère que SIR, plus tard dans l'activité, a « quand même pu participer » (ligne 23). La référente évoque encore une fois certaines conduites que SIR peut effectuer de façon générale, en notant leur absence dans le contexte singulier : « J'ai pas trouvé tous ces moments seulement où elle était où elle était en retrait. Enfin qu'elle était pas dans le jeu » (lignes 23-24). La catégorisation de SIR qui peut être « en retrait » et ne pas être « dans le jeu » ne s'est pas confirmée lors de cette activité.

La référente commence ensuite à énoncer l'évaluation qu'elle a fait des conduites de SIR lors de cette activité : « C'est vrai que oui elle a peu bougé mais je pense qu'elle a elle a mis du temps mais après ça c'est- » (lignes 25-26). La fin de cet énoncé est suspendue par la référente qui enchaîne par les pratiques mises en place par elle-même et la stagiaire pour soutenir SIR : « Parce que justement le fait de la solliciter de lui proposer et puis » (ligne 26). La stagiaire enchaîne en complétant l'énumération de la référente : « D'être » (ligne 28). La référente reprend son tour de parole et complète par « aller vers elle » (ligne 29). Toutes ces pratiques professionnelles d'étayage auprès de SIR ont été proposées, parce que SIR « avait besoin en fait de nous pour après ... » (ligne 29). Dans une co-construction, la stagiaire complète l'énoncé de la référente en ajoutant « pour voir plus » (ligne 30). La stagiaire revient encore une fois sur la question des déplacements de SIR et les met en lien avec son état plus général : « Elle s'est jamais beaucoup déplacée mais c'est vrai vers la fin justement son visage il se détendait un peu » (lignes 30-31). Suite à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation décrivant l'expression du visage de SIR, la référente rend manifeste quelle catégorisation elle établit à partir de là : « Elle a pu après profiter » (ligne 32). Cet énoncé de la référente est ratifié par la stagiaire (ligne 33).

Cet extrait d'entretien est très riche en catégorisations concernant SIR, élaborées de façon conjointe par la référente et la stagiaire. Ces catégorisations contiennent des éléments « typifiés », généralisés et contextualisés. Dans cet extrait d'entretien, le type d'enfant auquel SIR appartient se définit par le fait d'être « en observation » ou « en retrait », d'une part, et de « ne pas faire » ou de « ne pas être dans le jeu », d'autre part. Cette typification de SIR est complétée par les aspects de généralisation. Habituellement, SIR ne « veut pas se déplacer » et « veut qu'on lui amène les choses » et elle a des difficultés à accepter la présence de personnes inconnues. Les professionnelles établissent progressivement une catégorisation commune des conduites de SIR dans l'activité située. Au départ, SIR « stagnait », était « immobile », « restait sur place » a « peu bougé » et « refermait un peu le visage ». A ce moment-là, SIR « avait besoin » des professionnelles pour « lui ramener la balle », pour « la solliciter », pour « lui proposer », pour « aller vers elle ». A travers ce soutien de la part des professionnelles, SIR a certes « mis du temps », mais progressivement « ça prenait ». Dans le déroulement de l'activité, SIR a pu « se détendre un peu », « prendre du plaisir », « quand même participer », « profiter » et « vouloir jouer ».

Cet extrait d'entretien fait progressivement ressortir en quoi SIR ne répond pas aux attentes fixées pour cette activité et ce qui fait que pour elle, c'était « plus compliqué ». L'objectif énoncé pour cette activité par les deux professionnelles réside dans ce que les enfants « jouent seuls » et que les professionnelles puissent « laisser faire ». Spécifiquement, en ce qui concerne SIR, les

professionnelles considèrent qu'elle ne joue pas et qu'elle ne joue pas seule. En plus, pour qu'elle puisse progressivement se mettre à participer, à profiter et à vouloir jouer, les professionnelles ne peuvent pas « laisser faire » mais doivent intervenir de façon continue. SIR n'est pas « autonome » dans son jeu et dans son engagement dans une activité et elle dépend des interventions des professionnelles pour pouvoir jouer et participer à un jeu. Les interventions des professionnelles ne visent pas seulement à « faire jouer » SIR, mais également à ce que SIR **veuille** jouer par elle-même. Pour être autonome, il faut que SIR s'engage par elle-même dans un jeu, qu'elle « joue seul ».

1.4. La fiche d'observation institutionnelle concernant SIR

Pour compléter l'analyse de cette trajectoire, il s'agit d'étudier la fiche d'observation concernant SIR, écrite par les différentes professionnelles de l'équipe éducative.

1.4.1. Les observations de l'éducatrice de référence antérieures à l'activité

La première partie de ces extraits date avant l'activité enregistrée. C'est l'éducatrice de référence de SIR qui a noté les observations. Cette éducatrice n'a participé ni à l'activité ni à l'entretien enregistré. Il ressort des dates de ses entrées écrites, que cette éducatrice note généralement ses observations à intervalles réguliers, une fois par semaine.

Fiche d'observation de l'équipe éducative (Extraits)		SIR
Date de naissance : 1.7.11		
1	(...)	
2	EDE de référence de SIR :	
3	17.10.12	
4	« ((SIR a été malade et absente une semaine.)) Il est difficile pour l'équipe de comprendre si SIR est	
5	vraiment pas bien ou si elle en profite un peu pour avoir l'attention de l'adulte et rester dans les	
6	bras , il nous semble qu'il y a un mélange des deux. Dès qu'on la prend dans les bras, elle s'arrête de	
7	pleurer. Lorsque SIR est dans cet état, il est difficile pour elle d'entrer dans le jeu, elle papillonne,	
8	recherche les bras de l'adulte et joue peu. »	
9	24.10.12	
10	« Depuis ce week-end, les parents ont essayé de changer de lait à la maison pour un hypoallergénique	
11	(HA). Nous avons retrouvé lundi une autre SIR. Elle sourit, rigole, joue ++ et est en interaction avec les	
12	autres enfants et les adultes mais n'est pas tout le temps à la recherche des bras . Parfois, elle se met	
13	à crier fort lorsqu'elle a besoin d'un peu d'attention ou si l'adulte- (texte tronqué). »	
14	31.10.2012	
15	« <u>Moment d'imitation et de coopération SIR et SON</u>	
16	Je suis debout et SIR me tend les bras pour se hisser. SIR se met debout et rigole. Elle semble fière	
17	d'être dans cette position puis elle s'assied et je fais de même. SIR me tend les bras mais je suis en train	
18	de faire autre chose et je lui verbalise que je ne peux pas l'aider à se mettre debout pour le moment. SON	
19	se trouve debout près de SIR et elle lui tend les bras, SIR me regarde, rigole et tend les bras à SON puis	
20	essaie de se lever. SON n'ayant pas assez d'équilibre, elles tombent les deux et se mettent à rigoler.	
21	SON se relève et elles recommencent, ainsi de suite à plusieurs reprises. »	
22	7.11.2012	
23	« SIR semble être moins constipée. Lorsqu'elle voit une grenouille (hochet/peluche) elle se met tes mains	
24	sur ses hanches (geste de la chanson) et dit 'croic croic'. Aujourd'hui, il y avait plusieurs garçons de 10	
25	ans dans le groupe des bébés, SIR est restée en retrait environ 10 minutes pour observer puis elle	
26	s'est approchée . Les garçons se sont mis à jouer avec SIR et elle semblait toute fière, de temps en	
27	temps elle regardait dans ma direction. »	
28	13.11.2012	
29	« SIR parle de plus en plus et bien. Elle dit p.ex. : « grenouille, doigt, là-bas, Marcello, nez, etc. »	
30	27.11.2012	
31	« Aujourd'hui, SIR est venue en jeu libre dans le groupe des grands. SIR reste « collée » à moi et me	
32	sollicite ++ pour jouer. Après environ 15 minutes, j'essaie de motiver SIR à aller jouer, à s'éloigner de	
33	moi . C'est seulement après 30 minutes que SIR se déplace pour aller vers AUX qui se trouve en face de	
34	moi, Il a fallu encore 5-10 minutes avant que SIR aille jouer seule dans la dînette.	

Les différents extraits des observations de l'éducatrice de référence de SIR abordent fréquemment le fait que SIR « est à la recherche des bras » des professionnelles. Au début de cet extrait, l'éducatrice de référence se fait porte-parole de « l'équipe » pour laquelle c'est « difficile » de comprendre les conduites de SIR (ligne 3). Après son absence d'une semaine, l'éducatrice considère que SIR « profite un peu pour avoir l'attention de l'adulte et rester dans les bras » (ligne 4). Le fait de rechercher la présence d'une professionnelles est mis en lien avec la difficulté de SIR « d'entrer dans le jeu » (ligne 6). Lorsque SIR va bien, l'éducatrice souligne qu'elle « sourit, rigole, joue ++ » (ligne 10), tout en n'étant « pas tout le temps à la recherche des bras » (ligne 11).

Les observations de l'éducatrice de référence portent également sur le fait que SIR peut se mettre « à crier fort lorsqu'elle a besoin d'un peu d'attention » (lignes 11-12). Lors d'une autre situation, SIR est « reste 'collée' à moi et me sollicite ++ pour jouer » (lignes 33-34). L'éducatrice a alors essayé « de motiver SIR à aller jouer, à s'éloigner » (ligne 36) d'elle, cependant il a fallu beaucoup de temps à SIR pour « jouer seule ». La fiche d'observation contient des notes concernant deux situations d'interaction avec les autres enfants. En premier, l'éducatrice décrit de façon assez détaillée une interaction entre SIR et SON. Lorsque SIR n'obtient pas le soutien qu'elle demande à l'éducatrice, SIR « tend les bras à SON » (ligne 19) à plusieurs reprises. Dans un « moment d'imitation et de coopération » (ligne 15) qui fait « rigoler » (ligne 19) SIR, les bras d'un autre enfant remplacent ceux des professionnelles. A une autre occasion, des grands garçons de 10 ans ont pu jouer avec SIR. SIR est d'abord « restée en retrait » et « puis elle s'est approchée », en semblant « toute fière » et en regardant de temps en temps dans la direction de l'éducatrice (ligne 26-27). A part quelques remarques liées à l'état de santé de SIR et d'autres liés à ses compétences langagières (« Sir parle de plus en plus et bien » (ligne 30), les observations écrites par l'éducatrice de référence concernent les interactions entre SIR et les professionnelles et entre SIR et les autres enfants.

Des observations généralisantes considèrent que SIR est à la « recherche des bras », « profite pour avoir l'attention », reste « en retrait » ou « collée » aux professionnelles ce qui amène qu'elle a des difficultés pour « entrer dans le jeu ». Comme contraste, les professionnelles retrouvent « une autre SIR » (ligne 10) dans certaines situations, lorsque SIR « joue ++ » et n'est pas à la « recherche de bras ». La préoccupation de l'éducatrice de référence concernant SIR est centrée sur les interactions qu'elle établit avec les professionnelles et la question est de savoir si elle peut entrer dans un jeu ou non. Les notes d'observations de l'éducatrice de référence font apparaître une catégorisation considérant que SIR dépend beaucoup des professionnelles et qu'elle n'est pas autonome pour aller « jouer seule ». A certains moments, il s'agit alors de « motiver SIR à aller jouer, à s'éloigner » (ligne 36).

Cette fiche d'observation est tenue régulièrement et elle est à disposition de tous les membres de l'équipe éducative. Les catégorisations notées ne sont pas seulement des réflexions personnelles d'une des éducatrices, mais également le reflet des processus d'observation et de catégorisation collectifs concernant SIR. Ces notes d'observations ont été prises antérieurement à l'activité et l'entretien analysés et certains éléments de ces observations se retrouvent également dans l'entretien entre la référente et la stagiaire, comme le manque d'autonomie de SIR et sa difficulté pour « jouer seule ». Les processus d'observation et de catégorisation effectués lors de l'entretien entre la référente et la stagiaire et ceux contenus dans la fiche d'observation institutionnelle se recoupent d'une façon générale. Concernant SIR, les professionnelles travaillant auprès d'elle ont décelé une certaine problématique et orientent leurs pratiques professionnelles pour « motiver » SIR, pour la « solliciter » ou lui « proposer » de s'engager dans des conduites attendues.

1.4.2. Les observations de la stagiaire : L'écart entre les conduites réelles et les observations effectuées

A la suite de ces observations effectuées par l'éducatrice de référence de SIR, la fiche d'observation de l'institution contient trois inscriptions de la stagiaire, effectuées toutes le même jour, consécutif à l'activité menée auprès des enfants. Les deux premières inscriptions concernent des situations autres, tandis que la dernière est en lien avec l'activité filmée. Ces notes ont très probablement été prises avant l'entretien de stage.

Fiche d'observation de l'équipe éducative (Extraits)		SIR
Date de naissance : 1.7.11		
	S2	
	29.11.2012	
1	« SIR reste près de l'adulte et cherche celui-ci du regard. Elle reste généralement (pendant	
2	l'observation) assise au même endroit, pointe les objets avec son doigt, elle tourne sur elle-même, sourit	
3	beaucoup à l'adulte, fait les bruits des animaux, elle discute et hausse régulièrement les épaules. J'ai pu	
4	constater pendant l'observation qu'elle se touche beaucoup. Par exemple : tête, pieds, ventre. Elle se	
5	regarde : mains, pieds. Lors de mon observation un groupe de garçons âgés d'environ 10 ans rentrent	
6	dans la salle. Elle observe, riait, mais ne se déplace pas. Elle regarde beaucoup les adultes présents. Elle	
7	se rapproche du groupe des garçons et reste tout le long à côté d'EDE. Quand EDE se lève, SIR crie,	
8	pleure, se jette par terre. Elle tend les bras à EDE, quand elle refuse de la prendre dans les bras SIR	
9	pleure encore plus. Elle se calme au moment où un autre adulte la prend dans les bras. »	
10		
11	« Observation caméra - activité sable avec EDE »	
12	SIR reste statique , elle regarde EDE et le sable, regarde l'adulte comme pour chercher la permission de	
13	pouvoir toucher. EDE lui dit qu'elle peut jouer avec le sable, SIR ne le fait pas. Elle tend à de nombreuses	
14	reprises les bras vers EDE. Quand EDE l'aide à toucher (la dirige vers le sable) elle fait une grimace, elle	
15	a un visage très expressif. Quand elle touche le sable, elle n'a pas l'air d'apprécier, elle se dirige vers	
16	EDE et lui pointe du doigt le sable.	
17		
18	Activité balles	
19	Elle reste également assise, sans se déplacer, un adulte joue avec elle, elle sourit, renvoie la balle, mais	
20	ne va pas la chercher si celle-ci est plus loin. Quand rien de spécial se passe autour d'elle, elle se touche	
21	l'oreille, la tête. Elle restera pendant toute l'activité à la même place. »	

Les observations écrites par la stagiaire abordent les aspects liés aux interactions de SIR avec les professionnelles, son engagement dans l'activité et l'absence de déplacements. Lors de la première situation abordée, la stagiaire note que « SIR reste près de l'adulte et cherche celui-ci du regard » (ligne 1). Lorsque l'éducatrice se lève, « SIR crie, pleure, se jette par terre » (lignes 7-8) et ne se calme que lorsqu'un autre adulte la prend dans les bras » (ligne 9). Pendant cette situation, SIR « observe, riait, mais ne se déplace pas » (ligne 6). Dans cette observation, les mêmes éléments que ceux déjà énoncés dans l'entretien de stage et dans les notes de l'éducatrice de référence sont abordés. Il s'agit, d'une part, de la recherche de présence de SIR auprès des professionnelles, et d'autre part, du fait que SIR reste en observation mais ne joue pas et finalement qu'elle ne se déplace pas. Ces mêmes éléments sont également présents dans les notes concernant la deuxième situation. La stagiaire considère que « SIR reste statique » (ligne 12). Pour s'engager dans l'activité, elle « regarde l'adulte comme pour chercher la permission » (lignes 12-13). La stagiaire relève que SIR « tend à de nombreuses reprises les bras » (lignes 13-14) vers l'éducatrice.

La troisième situation est celle de l'activité avec les balles, filmée et analysée dans cette trajectoire concernant SIR, désignée par la stagiaire par « observation caméra » (ligne 11). La stagiaire note que SIR « reste également assise sans se déplacer » (ligne 19). Lorsque « un adulte joue avec elle elle sourit renvoie la balle mais ne va pas la chercher si celle-ci est plus loin » (lignes 19-20). La stagiaire enchaîne ensuite avec un élément qui n'est pas évoqué lors de l'entretien de stage et note que SIR, « quand rien de spécial se passe autour d'elle, elle se touche l'oreille, la tête » (lignes 20-21). La description de ces conduites de SIR n'est pas reliée de façon explicite à une catégorisation. Etant donné que la stagiaire a noté ses observations, elle les considère comme significatives. S'agit-il de conduites considérées comme problématiques par la stagiaire ? Ces mêmes conduites avaient été notées par la stagiaire concernant la première situation (lignes 4-5). En tous cas, quand SIR s'engage dans de telles conduites, elle ne participe pas à l'activité proposée.

A la fin de ses observations concernant l'activité filmée, la stagiaire conclut ses annotations par la remarque : « Elle restera pendant toute l'activité à la même place » (ligne 21). Cet énoncé est étonnant. En analysant le film, il ressort clairement que SIR se déplace après les premières quinze minutes de l'activité, notamment d'abord suite à l'incitation de la stagiaire (séquence D), ensuite pendant que les professionnelles ne l'observent pas (séquence E) et finalement pour sortir de la salle sur incitation de la référente et de la stagiaire (séquence L). Si SIR est restée à la même place au début de l'activité, elle s'est déplacée à plusieurs reprises ensuite. Cette observation écrite ne correspond pas aux conduites effectives de SIR. Il semblerait que la catégorisation de SIR qui « stagnait », était « immobile » et « restait sur place » a été tellement prégnante qu'elle a évincé les processus d'observation et de catégorisation effectués dans l'activité même. Cet élément de la trajectoire de SIR montre que les processus d'observation et de catégorisation peuvent amener à figer

l'image d'un enfant et délimiter ce qui se voit dans une situation donnée. La perception et le découpage effectué par les processus d'observation n'amènent pas à voir le monde comme il est, mais à travers la représentation que l'on en a :

« En d'autres mots, ce qu'on appelle les faits concrets de la perception courante ne sont pas si concrets qu'il n'y pourrait paraître. Ils recèlent déjà des abstractions d'une nature hautement sophistiquée, et nous devons tenir compte de cette situation sous peine de voir le concret là où il n'est pas » (Schutz, 1987, p. 8, cité in Vion, 2000, p. 48).

Les catégorisations établies de façon collective influencent les processus d'observation et de catégorisation effectués dans les interactions situées, qui peuvent s'aligner sur les catégorisations pré-existantes et les confirmer. La « connaissance » de SIR construite dans le collectif et mobilisée dans l'activité menée auprès des enfants définit la signification que est attribuée à ses conduites. « La représentation de l'autre agit comme *filtre interprétatif* : c'est en fonction de cette représentation que son comportement est interprété » (Abric, 1989, p. 209). Cet extrait de la fiche d'observation fait apparaître que les processus d'observation et de catégorisation ne définissent pas seulement la signification qui est attribuée aux conduites observées, mais même ce qui est perçu. Les images du film et l'écrit que la stagiaire en fait ne correspondent pas.

1.4.3. Les observations de l'éducatrice de référence postérieures à l'activité

Après ces annotations de la stagiaire, la fiche d'observation concernant SIR contient encore quelques passages écrits par l'éducatrice de référence de SIR qui montre l'évolution des processus d'observation et de catégorisation concernant SIR :

Fiche d'observation de l'équipe éducative (Extraits)		SIR
Date de naissance : 1.7.11		
	EDE de référence	
	12.12.2012	
1	« Depuis l'entretien SIR passe de bonnes journées . Le rythme de 1 sieste après le repas semble bien	
2	lui convenir. Elle dort maintenant 1h à 1h30 et s'endort toujours toute seule. Le fait de lui verbaliser à	
3	l'avance qu'elle va aller dormir semble aider SIR à s'y préparer.	
4	Elle réagit parfois si je ne la prends pas dans les bras quand j'arrive le matin ou lorsque je m'occupe	
5	d'autres enfants.	
6	SIR sait souffler dans le mouchoir pour se moucher. »	
7		
8	16.1.2013	
9	((éléments liés à l'état de santé de SIR))	
10	« Depuis lundi SIR mange à la salle à manger. Elle est plutôt autonome et mange avec appétit. Elle réagit	
11	parfois assez fort à EDE.	
12	SIR commence à marcher. »	

La première annotation fait référence à un « entretien » (ligne 1), probablement avec les parents de SIR étant donné qu'il n'y a pas d'autres précisions. L'éducatrice établit un lien entre cet entretien et le fait que depuis, « SIR passe de bonnes journées ». (ligne 1). D'autres éléments notés concernent la sieste et le mouchage. Les aspects liés aux liens avec les professionnelles, le fait que SIR « réagit » quand l'éducatrice ne la prend pas « dans les bras » sont moins au centre des notes et plus contextualisés par les termes « parfois » et « quand j'arrive le matin ou lorsque je m'occupe d'autres enfants » (lignes 4-5). Le fait que SIR « réagit parfois » n'est pas mis en lien avec une généralisation ou une typification, mais relié à des aspects contextuels.

La prochaine annotation aborde des aspects liés à l'état de santé de SIR. Ensuite, l'éducatrice de référence évoque le repas de midi de SIR, en utilisant le terme d'« autonome » (ligne 10). Il y a une mention, très brève, du fait que SIR réagit en présence d'une autre éducatrice, sans donner de détails. Ensuite l'annotation se termine par « SIR commence à marcher » (ligne 12). Cet énoncé porte sur un progrès notable dans l'acquisition des compétences pour se déplacer et constitue un symbole pour une autonomie accrue. Cependant, cet énoncé n'est pas accompagné par des descriptions détaillées ou d'autres éléments. Le fait que SIR « commence à marcher » n'est pas étonnant ou le dépassement d'un obstacle, mais une évolution prévisible et attendue. Les observations suivantes (17.1., 30.1) ne font pas partie des retranscriptions, étant donné qu'elles ne concernent que des questions de santé et plus du tout les aspects liés aux liens avec les professionnelles ou l'engagement dans les activités.

Les dernières notes d'observation de l'éducatrice de référence font apparaître un glissement vers d'autres préoccupations, notamment en ce qui concerne la santé de SIR, et abordent les questionnements liés aux liens entre SIR et les professionnelles et son activité autonome de façon plus marginale. Il n'y a plus d'éléments concernant le fait que SIR ne se déplace pas et le fait que celle-ci « commence à marcher » et noté, mais sans marquage en tant qu'évènement.

1.5. L'analyse des liens entre les « épisodes » de la trajectoire située

1.5.1. L'inscription temporelle des épisodes de la trajectoire située

Après l'analyse de toutes ces données concernant la trajectoire de la prise en charge individualisée de SIR, il s'agit désormais de regrouper les différents éléments abordés, en tenant compte de leur inscription temporelle. Les notes de la fiche d'observation sont, pour une part, antérieures à l'activité, pour une deuxième part, consécutives à l'activité mais précèdent l'entretien de stage, et pour une troisième part postérieures aux autres données empiriques :

Données empiriques dans leur déroulement temporel					
Données empiriques	Fiche d'observation antérieure à l'activité « ballons »	Activité « ballons »	Fiche d'observation concernant l'activité « ballons » (stagiaire)	Entretien de stage concernant l'activité « ballons »	Fiche d'observation postérieure à l'entretien de stage
Catégorisation généralisante de SIR	SIR « profite pour avoir l'attention », « reste en retrait », « collée »	Pour SIR, c'est « trop tôt » pour se déplacer, « elle bouge pas », « elle y arrive plus ou moins », « elle aime bien » ranger	SIR est « assise sans se déplacer » et « reste à la même place pendant toute l'activité »	SIR est « immobile », « stagne », « ne bouge pas », est « en observation », « veut qu'on lui amène » et a « besoin » des professionnelles	SIR « passe de bonnes journées » et elle est « plutôt autonome » au repas. SIR « commence à marcher »
Processus d'observation et de catégorisation en contraste avec la catégorisation généralisante	Parfois, SIR « n'est pas tout le temps à la recherche de bras », imite et coopère avec un autre enfant	SIR se déplace suite aux encouragements des professionnelles et quand elle n'est pas vu	-	« Après », SIR a pu « avoir du plaisir », « participer », « profiter », « vouloir jouer »	SIR « réagit parfois » quand l'EDE ne la prend pas dans les bras
Pratiques des professionnelles	Les professionnelles cherchent à motiver SIR pour aller jouer et s'éloigner	Les professionnelles cherchent à amener SIR à se déplacer	Les professionnelles « jouent » avec SIR	Les professionnelles « sollicitent », « proposent », « vont vers SIR »	-

Préalablement à l'activité, le collectif de travail élabore des processus d'observation et de catégorisation concernant SIR. Lors de tous les moments de la prise en charge, une ou l'autre des professionnelles observent SIR et construisent progressivement des « connaissances » concernant ses conduites et ses caractéristiques. La fiche d'observation institutionnelle donne quelques éléments de ces processus d'observation et de catégorisation élaborés dans l'équipe éducative. Cet aspect ressort notamment lorsque l'éducatrice de référence de SIR se fait porte-parole pour le collectif et note qu'« il est difficile pour l'équipe de comprendre ». Dans les extraits de cette fiche d'observation, SIR est vue comme une enfant qui est à la « recherche de bras », « profite » pour chercher l'attention des professionnelles et peut rester « collée ».

La référente professionnelle est insérée dans cette équipe éducative et mobilise les processus d'observation et de catégorisation effectués collectivement, elle y contribue et oriente ses pratiques professionnelles à partir de là. Elle fait également le lien entre les « connaissances » pré-existantes dans l'équipe concernant SIR et la stagiaire en tant que novice dans cette institution, à travers l'ostension de certains de ses processus d'observation et de catégorisation. Les catégorisations effectuées antérieurement à l'activité orientent le regard de la référente qui considère rapidement, dès le début de l'activité, que SIR a besoin de temps et d'encouragements pour se déplacer par elle-

même. Suite à l'ostension de ces processus d'observation et de catégorisation par la référente, la stagiaire s'aligne et focalise son attention également vers l'absence des déplacements de SIR. A travers le déroulement interactionnel entre la référente, la stagiaire et SIR, un objectif éducatif émerge consistant à amener SIR à se déplacer. Lors de cette activité, un autre enjeu réside dans l'établissement d'une relation entre la stagiaire et SIR. Et finalement, les deux professionnelles visent à favoriser et à tenir compte des initiatives propres et des choix effectués par SIR. Pendant le déroulement de l'activité, la référente ne regarde pas SIR constamment, mais établit des liens entre les différentes observations effectuées, lorsqu'elle constate des changements lors de l'activité en cours. Elle relie également les observations situées avec des observations antérieures portant sur d'autres contextes. Elle forme ainsi une continuité de la prise en charge. Au contraire, la stagiaire ne rend pas manifeste qu'elle aperçoit du déplacement de SIR, effectuée lorsqu'elle ne l'a pas observé.

Pendant l'activité menée auprès des enfants, les professionnelles ne relient pas leur préoccupation concernant les déplacements de SIR avec les notes effectuées dans la fiche d'observation institutionnelle, qui évoquent que SIR peut rester « collée » et qu'il s'agit de la « motiver » à « s'éloigner ». Certains éléments des processus d'observation et de catégorisation sont rendus manifestes en présence des enfants, tandis que d'autres aspects restent sous silence et sont abordés uniquement lorsque les professionnelles se retrouvent en dehors de leur présence. Ostensions et silences s'imbriquent dans un processus collectif et dynamique pour former les « connaissances » concernant un enfant.

Lors de l'entretien de stage consécutif à l'activité menée auprès des enfants, les deux professionnelles nomment en tant qu'objectif le fait que les enfants « jouent seuls » et que les professionnelles puissent « laisser faire ». Lors de cet entretien, les énoncés des professionnelles montrent que les conduites de SIR ne correspondent pas à l'objectif fixé et aux conduites attendues pour cette activité. Pour les professionnelles, le manque de déplacements de SIR pose problème de façon contextualisée dans le déroulement de l'activité, mais constitue surtout un indice pour le fait que SIR ne « joue pas seule » et qu'elle a « besoin » des professionnelles, de façon plus généralisée. A partir des descriptions contextualisées des conduites de SIR, les professionnelles généralisent ces processus d'observation et de catégorisation à d'autres contextes et d'autres activités. Elles mettent également ces catégorisations en lien avec des éléments « typifiés ». Lors de cet entretien, le manque de déplacements de SIR n'est plus considéré comme un phénomène temporaire ou contextualisé, mais constitue un indice pour les caractéristiques et les aspects « typiques » de SIR.

La préoccupation que SIR « stagne » est encore plus évidente dans la fiche d'observation institutionnelle que la stagiaire a complétée entre le moment de l'activité menée auprès des enfants et l'entretien de stage. La prégnance de cette image de SIR qui « ne joue pas » est tellement forte que les annotations de la stagiaire dans la fiche d'observation institutionnelle ne correspondent pas aux conduites effectivement réalisées par SIR. Malgré tous les déplacements effectués par SIR, la stagiaire note que SIR « restera pendant toute l'activité à la même place ». Ceci fait apparaître que les processus d'observation et de catégorisation ne définissent pas seulement la signification qui est attribuée aux conduites observées, mais même ce qui est perçu. Les images du film et l'écrit que la stagiaire en fait ne correspondent pas. Même si la stagiaire a vu certains des déplacements de SIR lors de l'activité, qu'elle en a parlé avec SIR et avec la référente, le fait de voir ne laisse pas de traces dans les processus d'observation et de catégorisation effectués et transmis à l'équipe éducative. Ainsi, les processus d'observation et de catégorisation peuvent amener à figer l'image d'un enfant et limiter ce qui se voit dans une situation donnée. Il se peut que les catégorisations établies de façon collective influencent les processus d'observation et de catégorisation effectués dans les interactions situées qui s'alignent sur les catégorisations pré-existantes et les confirment, dans un mouvement circulaire.

La suite de fiche d'observation institutionnelle et les dernières notes d'observation de l'éducatrice de référence indiquent que les processus d'observation et de catégorisation concernant les enfants s'inscrivent dans une dynamique et changent de focalisation dans le temps. Lorsque SIR « commence à marcher », ceci est noté très brièvement et sans commentaire. Ceci fait apparaître que, deux mois après l'activité enregistrée, les déplacements de SIR ne constituent plus une préoccupation pour les professionnelles.

1.5.2. L'idéal d'un enfant autonome comme objectif de la prise en charge

Les différentes données empiriques concernant SIR montrent la mise en œuvre d'une prise en charge individualisée, dans un contexte collectif. Les pratiques professionnelles réalisées, les interactions avec SIR, les discussions entre les professionnelles la concernant contribuent à l'élaboration de processus d'observation et de catégorisation. Ces processus sont ensuite affinés, enrichis et partagés collectivement pour s'ajuster à SIR et ses conduites. Mobilisés dans différents contextes, ils orientent les pratiques professionnelles à mettre en place. La prise en charge de SIR ne se construit pas uniquement à partir de ses conduites effectivement réalisées, mais à partir de la signification que les professionnelles leur octroient. Lors de l'activité menée auprès des enfants, les professionnelles interagissent avec SIR à partir de leurs attentes, et non à partir de ce qu'elle est.

L'objectif de l'activité, nommé postérieurement lors de l'entretien de stage, consiste à ce que les enfants « jouent seuls ». Qu'est-ce qu'un tel objectif implique ? Comme l'analyse des aspects « typifiés » le montre, les professionnelles relient la notion de « jouer seul » au termes d'autonomie et de distance face aux professionnelles. Pour les professionnelles, la question de l'autonomie implique de se positionner entre proximité et distance, entre attachement et détachement. Plus concrètement, dans l'activité menée auprès des enfants, la question se pose si le travail des professionnelles consiste à continuer d'amener des ballons à SIR ou à l'encourager pour aller les chercher par elle-même.

Comme déjà esquissé, l'analyse de cette activité fait apparaître la complexité de la notion d'autonomie pour de jeunes enfants. SIR est dans un lien de dépendance avec les professionnelles qui l'entourent, ce qui est le plus visible en ce qui concerne ses déplacements. Pour s'asseoir, elle a besoin d'aide et pourtant les professionnelles l'encouragent à décider par elle-même quand et comment elle se déplace, de façon autonome. Lorsque les professionnelles proposent de l'aide à SIR, elles attendent de SIR un indice pour indiquer ce qu'elle veut. En vue de pouvoir exprimer ses intentions et sa volonté, SIR n'a pas encore accès au langage. Ce sont bien les professionnelles qui doivent élaborer des interprétations à partir des conduites multimodales de SIR. La signification de ces conduites n'est pas toujours apparente. Comment être autonome lorsqu'on dépend de l'attention accordée par les professionnelles pour se faire comprendre ? La notion d'autonomie contient un aspect paradoxal en ce qui concerne les jeunes enfants. SIR n'est pas « autonome » dans son jeu et dans son engagement dans une activité et elle dépend des interventions des professionnelles pour pouvoir jouer et participer à un jeu.

L'objectif de « jouer seul » ne tient pas compte que le jeu n'est solitaire que sous certaines conditions : « Quoiqu'un individu puisse jouer seul en présence d'un autre individu, le jeu solitaire cède sa place au jeu collectif dès qu'un partenaire approprié se présente » (Goffman, 1991, pp. 50-51). Dans l'activité analysée, SIR s'intéresse aux ballons pour les passer aux professionnelles et pour les recevoir de leur part. Elle utilise les ballons comme moyen pour interagir avec les personnes qui l'entourent et ne s'y intéresse pas en tant qu'objet. De même, les professionnelles utilisent les ballons comme ressources multimodales pour « amener » SIR à se déplacer. Elles se penchent pour prendre un ballon, pour le tendre à SIR et limitent leurs déplacements par souci d'efficacité et de confort. Elles jouent avec SIR pour l'encourager de s'engager dans le jeu. SIR interagit activement avec les professionnelles. Elle prend parfois des initiatives, parfois elle imite les conduites proposées par les professionnelles. Ses bras plus courts, son corps plus petit ne lui permettent pas d'atteindre les ballons aussi aisément que les professionnelles. Alors, elle demande aux professionnelles de lui passer un ballon. Il est ici intéressant de noter que la référente également, au lieu de se lever et d'aller chercher un panier, demande à la stagiaire de le lui passer.

En demandant aux professionnelles de lui donner un ballon, en leur en proposant un à son tour, SIR joue. Elle s'aligne sur les conduites effectuées par la référente et la stagiaire et s'engage activement dans des conduites d'offrandes. Pour ce faire, elle mobilise de multiples compétences interactionnelles. SIR ne joue pas seule avec un ballon pour découvrir l'objet et ses propriétés, elle ne joue pas avec les autres enfants en s'alignant sur leurs compétences de déplacement, mais elle joue avec les deux professionnelles. Ses conduites dénotent une certaine autonomie qui lui permet de s'aligner sur ce qui se passe et de s'inscrire dans les modalités de participation situées. A certains moments de l'activité, SIR cherche à pallier l'absence de certaines compétences motrices en s'appuyant sur ses compétences interactionnelles. L'objectif envisagé par les professionnelles consistant à ce que les enfants « jouent seuls » n'est pas partagé par SIR.

Le jeu n'est pas que découverte solitaire. Il est foncièrement interactionnel. Les premiers jeux d'un bébé, les sourires et regards échangés, les bruitages et vocalises ouvrent sur l'interaction, sur le plaisir partagé et sur un espace de médiation. Prendre conscience d'être séparé, l'un face à l'autre, et pourtant pouvoir partager le plaisir d'être ensemble est un processus essentiel pour un jeune enfant. Cet apprentissage se met en place très précocement, dans des moments fugitifs, et il peut ainsi être ignoré ou sous-estimé. Le jeu ne se met pas en place par magie, de façon naturelle. Dans cette attente normative consistant à ce que les enfants « jouent seuls », il semble subsister des traces des représentations liées à l'enfance, en général. Entre autonomie et dépendance, le jeu de l'enfant semble être le lieu d'émergence de son développement inné. Dans cette trajectoire située de la prise en charge de SIR, les processus d'observation et de catégorisation s'orientent à un objectif du « jeu autonome » et l'idéal d'un « enfant autonome »

« De viser des idéaux inatteignables vient faire barrage à rencontrer l'enfant, tel qu'il est, depuis l'adulte, tel qu'il est. » (Ansermet, 2009, p. 70).

De telles catégorisations accentuent les distinctions entre enfant et adulte et renforcent les objectifs liés au développement futur. Elles rendent plus difficile la prise en compte de l'interaction située, de l'ici et maintenant. Parfois, elles empêchent de voir. Les processus d'observation et de catégorisation restent incontournables et nécessaires. Il n'est pas possible de connaître l'identité de quelqu'un, qui il est, en dehors des interactions inscrites dans des contextes situés. Pour ce faire, il est indispensable d'interpréter. Qui est SIR ? A-t-elle besoin d'être encouragée pour se déplacer ? Ou a-t-elle besoin de pouvoir jouer, interagir, échanger avec les personnes qui l'entourent ? Quel est le rôle des professionnelles ? Se situer dans le présent de l'interaction en s'ajustant aux conduites d'un enfant n'implique pas de renoncer à des objectifs éducatifs, mais de les orienter différemment :

« La compréhension qu'il est des moments où la réalité en général, et la réalité de l'enfant en particulier, sont en profond décalage avec ce qui était planifié : ce qui n'est pas un problème, si on sait le voir et en tenir compte. L'idée exprimée ici est donc essentiellement de ne pas *s'encombrer*, c'est-à-dire de préserver une disponibilité, ce qui s'anticipe également et qui peut constituer un objectif, mais portant sur *le cadre*, et non sur l'individu » (Frund, 2014b, p. 53).

L'analyse de cette trajectoire montre que les professionnelles s'engagent continuellement dans des processus d'observation et de catégorisation pour essayer de s'ajuster et de trouver des pistes d'action. Ces processus permettent de déceler des éléments riches et complexes pour mieux « connaître » un enfant. Ils ne peuvent cependant pas donner accès à une vérité concernant l'identité d'un enfant. Ils ne peuvent que susciter les questions. SIR est-elle en retrait ? S'agit-il d'encourager SIR à se déplacer ? Une réponse, toujours aléatoire, temporaire et fluctuante, ne peut qu'émerger à partir des interactions avec SIR et reste à vérifier et réinterroger à travers des nouveaux processus d'observation et de catégorisation mobilisés au cœur des interactions.

2. La trajectoire d'une gestion de dynamique de groupe : Eviter un effet d'« entraînement »

Dans un contexte institutionnel et collectif, il n'est pas toujours aisé de s'ajuster à chaque enfant individuellement. Il s'agit parfois de s'occuper de plusieurs enfants en même temps ou d'intervenir auprès de tous les enfants simultanément. La « connaissance » fine concernant chaque enfant, ses conduites et ses caractéristiques ne suffit plus pour orienter les pratiques professionnelles. De façon complémentaire, les professionnelles élaborent des processus d'observation et de catégorisation concernant la dynamique de groupe et les modalités relationnelles des enfants.

Les données empiriques portant sur la question de dynamique de groupe ne concernent pas les bébés mais les enfants plus âgés. Comme déjà abordé, pour des raisons législatives et organisationnelles, le nombre d'enfants par groupe augmente fortement avec l'âge des enfants dans les institutions de la petite enfance. Dans les groupes des enfants plus âgés, le nombre plus important d'enfants augmente les opportunités d'interactions directes entre les enfants et, partant de là, renforce les aspects de dynamique de groupe. Par ailleurs, les professionnelles considèrent que le développement de leurs compétences motrices, langagières et interactionnelles permet aux enfants plus âgés d'établir des interactions plus fréquentes et plus suivies. Pour les professionnelles, ces compétences accrues constituent la base pour l'émergence d'une dynamique de groupe et cette notion est principalement liée aux groupes d'enfants plus âgés.

La trajectoire abordée ci-après concerne ainsi un groupe d'enfants âgés de trois à quatre ans. La notion de dynamique de groupe semble ici en lien avec des questions liées à l'alignement des enfants sur les attentes normatives et à la régulation des conduites considérées comme non légitimes et notamment des conduites agressives des enfants. Quelles pratiques professionnelles sont mises en œuvre pour « gérer » un groupe ? Tandis que les savoirs scientifiques et les écrits destinés aux professionnelles de l'éducation de la petite enfance abordent fréquemment le développement d'un enfant pris isolément, les travaux portant sur la dynamique de groupe de jeunes enfants sont plus rares. Par ailleurs, les objectifs éducatifs qui découlent d'une prise en charge individualisée peuvent se trouver en tension avec une prise en charge collective. Par quels moyens, les professionnelles cherchent-elles à se positionner dans une configuration qui regroupe plusieurs professionnelles et de nombreux enfants ?

Les séquences d'interaction analysées pour cette trajectoire proviennent d'un stage de première année dans un groupe de seize enfants âgés de trois à quatre ans. Pendant ce stage, la stagiaire S2 est accompagnée par la référente R2. Des données empiriques de différents types ont été utilisées. Un extrait d'un entretien de stage constitue le point de départ de cette trajectoire située. Ensuite, l'analyse porte sur certaines séquences d'interaction d'une activité menée auprès des enfants, effectué environ un mois après le début du stage. Des données complémentaires proviennent de l'entretien de stage qui a suivi cette activité. Des extraits d'une autre activité filmée environ deux semaines plus tard s'y ajoutent. Des extraits de l'entretien de stage consécutif ainsi que de l'entretien final complètent les données empiriques utilisées pour l'analyse de cette trajectoire. Dans leur ensemble, les données se répartissent sur une durée d'environ six semaines. Les schémas ci-dessous montrent quelles sont les données et les séquences prises en compte dans l'analyse :

Données utilisées pour la trajectoire II :

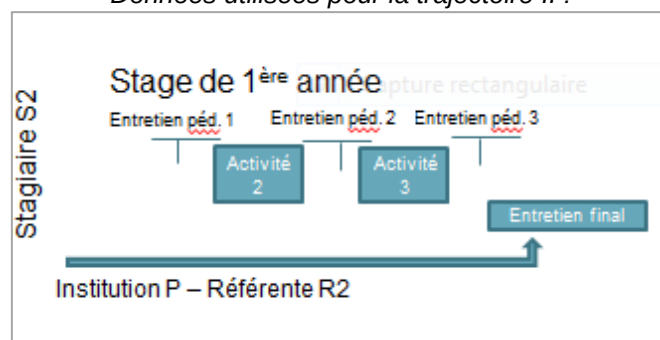
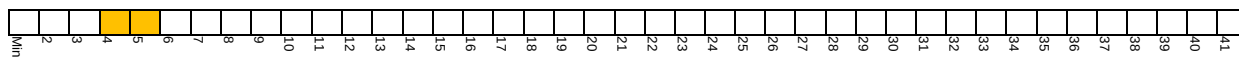


Schéma 20

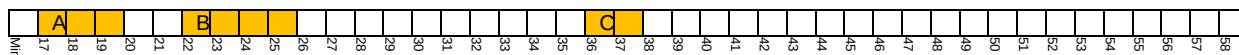
De ces différents types de données recueillies, les extraits suivants sont pris en compte pour l'analyse de la trajectoire située :

Données empiriques de la trajectoire II

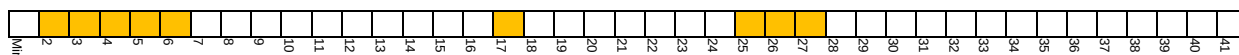
Entretien P-EP1 : Séquences d'entretien de stage, précédant l'activité P-A2



Film P-A2 : Activité de collage



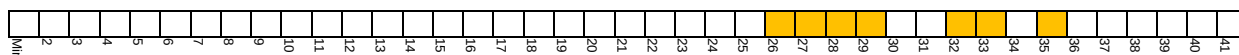
Entretien P-EP2 : Séquences d'entretien de stage, suite à l'activité P-A2



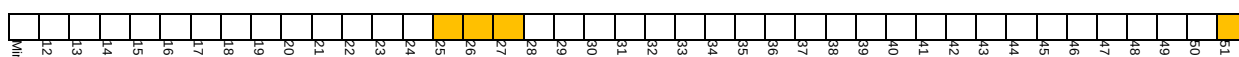
Film P-A3 : Jeux libres



Entretien P-EP3 : Séquences d'entretien de stage, suite à l'activité P-A3



Entretien final P-EF : Entretien de recherche sur la base des extraits de films audio-vidéo



 Séquences analysées

Schéma 15

En résumé, l'analyse de cette trajectoire se base sur des données issues de deux films audio-vidéo portant sur des activités menées auprès des enfants, de trois entretiens de stage entre la stagiaire et la référente professionnelle, et de l'entretien final mené en présence des chercheurs. Etant donné que l'analyse de cette trajectoire située porte sur des situations collectives englobant le groupe des enfants présents, les extraits transcrits sont généralement plus long et impliquent des participants aux interactions plus nombreux que les transcriptions utilisées jusqu'à présent. Pour faciliter la lecture, l'analyse des extraits n'aborde que les éléments qui semblent essentiels pour la construction de la trajectoire située et n'approfondissent pas toutes les interactions qui s'y déroulent.

En ce qui concerne cette trajectoire située, l'analyse se focalise sur trois des enfants du groupe de seize enfants âgés de trois à quatre ans. Les pratiques professionnelles, et notamment les processus d'observation et de catégorisation portant sur WIL, DAR et EDO sont au centre de l'analyse de la dynamique du groupe d'enfants et de sa gestion.

2.1. Le premier entretien de stage : « DAR, WIL, EDO ensemble, j'aurais pas laissé »

La première séquence de cette trajectoire est issue de l'extrait de l'entretien suivant. Cet entretien est consécutif à une activité de peinture que la stagiaire a animée avec trois enfants. La stagiaire et la référente abordent la question du lavage des mains à la fin de l'activité :

Transcription 98 : Entretien de stage hebdomadaire P-EP1 (4.14-5.28)		« DAR, WIL, EDO ensemble, j'aurais pas laissé »
1	S2	pour se laver les mains c'est un petit peu loin donc euh je peux pas tout gérer <hum hum> mais en
2		même temps ils gèrent bien eux le lavage des mains <oui> tout ça il y en a qui m'ont demandé aide -
3		moi pour enlever le tablier d'autres non <hum hum> mais ils disent assez bien ce qu'ils ont besoin ou
4		pas <oui>
5	R2	oui ça vrai que . ça j'ai noté quelque chose par rapport à ça de voir comment on peut s'organiser pour
6		ce lavage des mains. [hum hum] parce que ces enfant- là en fait ils ont . t'as laissé IRI . mais bon
7		j'y étais . il n'y avait aucun risque [ouais] mais: tu vois si tu laisses DAR ou WIL [ouais] seuls
8		avec de la peinture sur les mains comme ça
9	S2	puis ils en auraient plein de la peinture/
10	R2	ouais et puis ((en riant)) les murs qu'ils nettoient pas bon ça c'est un autre facteur . [ouais] mais peut-
11		être voir après . où tu dois aller TOI [ouais] si tu dois rester à l'activité . ou partir laver les mains .
12	S2	ouais . mais ça . peut-être ça dépend de l'enfant . par exemple .
13	R2	voilà . ceux que tu choisis
14	S2	le jour d'après . LAU elle voulait se laver les mains toute seule je lui ai dit pas de problème [hum hum]
15		. mais SAN et TAR elles voulaient que je vienne en fait
16	R2	oui alors . il y a aussi [voilà] la réaction des enfants [voilà] et puis t'en as pas laissé seuls là
17	S2	non . non [donc euh] non non
18	R2	ça jouait bien aussi . [ouais] mais c'est vrai que ce n'est pas forcément évident . le fait qu'ils doivent
19		partir dans une autre salle pour se laver les mains . mais bon on peut aussi leur faire confiance <hum
20		hum> on peut aussi se dire ça ((en riant)) suivant
21	S2	ça dépend peut-être de la dynamique d'avant
22	R2	voilà\ ouais
23	S2	mais bon . c'est sûr que si il y avait DAR ou WIL EDO ensemble [oui] j'aurais pas laissé . un . les
24		deux aller à la salle de bain . un tout seul enfin . j'aurais peut-être laissé finir l'autre . vraiment . et
25		accompagner
26	R2	ouais . les deux à la salle de bain . ouais c'est un peu . du cas par cas [ouais] ouais\

Au début de cet extrait, la stagiaire aborde la question du lavage des mains des enfants, suite à l'activité de peinture. Dans cette institution, un coin peinture aménagé se trouve dans un couloir, tandis que la salle de bains est éloignée et n'est pas visible depuis le coin peinture. La stagiaire considère que, même si pour des raisons d'aménagement de l'espace, elle ne « peut pas tout gérer » (ligne 1), ceci ne pose pas de problème vu que les enfants « gèrent bien eux le lavage des mains » (ligne 2). Ce point de vue n'est pas tout à fait partagé par la référente. La référente considère que pour les enfants qui ont participé à l'activité en question, c'est-à-dire IRI, KAE et ERI, pour « ces enfants-là » (ligne 6), il n'y avait effectivement « aucun risque » (ligne 7). Cependant, elle enchaîne : « Si tu laisses DAR ou WIL seuls avec de la peinture sur les mains comme ça » (lignes 7-8). La référente laisse la suite de cet énoncé en suspens. La référente établit ici une catégorisation typifiante qui compare les enfants dont certains peuvent aller se laver les mains par eux-mêmes et d'autres non.

La stagiaire et la référente discutent ensuite des risques de laisser des enfants avec les mains pleines de peinture (« ils en auraient plein de la peinture » (ligne 9), « les murs qu'ils nettoient pas » (ligne 10) et évoquent également d'autres activités de peinture menées par la stagiaire (lignes 12-17). A la fin de cette discussion, la référente resitue la problématique : « Ce n'est pas forcément évident le fait qu'ils doivent partir dans une autre salle pour se laver les mains » (lignes 18-19). Par cet énoncé, la référente précise que le lavage des mains pose problème quand il s'agit de laisser les enfants « seuls », « dans une autre salle ». La référente continue : « Mais bon on peut aussi leur faire confiance on peut aussi se dire ça » (lignes 19-20). Cet énoncé est accompagné par un rire de la part de la référente. De cette manière, elle marque qu'il s'agit ici d'une blague et que, peut-être pour certains enfants, il est possible de faire confiance, pour d'autres, ce n'est clairement pas possible.

Suite à cet énoncé, la stagiaire enchaîne pour remarquer que « ça dépend peut-être de la dynamique avant » (ligne 21). Ici, la stagiaire ne met pas en lien un type d'enfant et une pratique professionnelle, mais aborde la question de la « dynamique » d'un groupe d'enfant dans une situation contextualisée. La référente ratifie cet énoncé. La stagiaire continue : « Mais bon c'est sûr que si il y avait DAR ou

WIL EDO ensemble j'aurais pas laissé » (ligne 23). Par cet énoncé, la stagiaire reprend la typification établie par la référente (lignes 7-8) et ajoute aux deux enfants mentionnés un troisième. Lors de cet entretien, la référente et la stagiaire établissent dans une construction collective des processus de catégorisation portant sur les enfants capables de se laver les mains par eux-mêmes ou non. En ce qui concerne DAR, WIL et EDO, il ne s'agit pas de s'ajuster en fonction du contexte ou de la dynamique pour leur faire confiance. Pour ces enfants-là, c'est « sûr », les deux professionnelles considèrent qu'il s'agit de ne pas les laisser « seuls » et de les « accompagner ».

Lors de l'activité de peinture enregistrée, trois enfants y ont participé et DAR, WIL et EDO n'étaient pas présents. Qu'est-ce qui fait que DAR, WIL ou EDO font partie du type d'enfant qui ne peut pas se laver les mains soi-même ? Comment les professionnelles élaborent-elles cette répartition en différents types d'enfants qui déterminent quel enfant peut faire quoi ?

2.2. Une matinée « agitée »

Le prochain film vidéo porte sur une matinée d'observation où la stagiaire prépare une activité de collage. Les professionnelles elles-mêmes désignent ultérieurement cette matinée par le terme « agité ». Plusieurs séquences d'interactions impliquent WIL, DAR et EDO et portent sur des situations conflictuelles ou de non-alignement des enfants sur ce qui est prévu par les professionnelles. La première de ces séquences d'interaction concerne WIL :

2.2.1. La morsure

Ligne	Transcription 99 P-A2 (17.51-20.06)	
A	« Il t'a mordue » ((A la fin de la collation du matin, la plupart des enfants ont terminé et sont en train de jouer dans l'espace de jeu à côté des tables. S2, R2 et AID sont encore occupées par la fin de la collation)) 1 WIL +vous avez pas droit/+ 2 IRI oui on a l'droit/ 3 WIL non c'est mes kappla/ 4 IRI (non mais) pas droit a :h ((commence à « pleurnicher »)) ma :is tu ((crie et pleure fort)) ((pleurs)) 5 S2 hé ++WIL\++ WIL/ ((quitte le rangement de la table de collation et se déplace vers IRI et WIL)) 6 WIL\ WIL\ ((se saisit de WIL avec les deux mains et l'éloigne d'IRI)) +qu'est-ce qui s'est passé\ 7 qu'est-ce qui s'est passé+\ ((lâche WIL et s'adresse à IRI)) 8 IRI XX ((visage manifestant signes de douleur)) 9 S2 il t'a mordue/ 10 WIL (XX)((fait geste de la main et se met à pleurer à son tour)) 11 S2 +qu'est-ce qui s'est passé WIL+\ 12 IRI ((se remet à pleurer fort)) 13 S2 ((s'adresse à IRI comme si elle voulait la prendre dans ses bras)) montre-moi montre-moi 14 IRI\ 15 WIL ((tout en pleurant, saisit une chaise et la jette vers IRI et S2)) 16 S2 non-non-non-non-non\ ((et attrape la chaise au vol)) 17 R2 ((s'est approchée et se saisit de WIL et le prend dans ses bras)) WIL/ . qu'est-ce qui s'est 18 passé/ 19 S2>R2 elle était en train de jouer/ et puis j'crois qu'il est venu/ . il était vraime:nt fâché et très en colère/ 20 et il l'a mordue\ 21 S2>IRI il t'a mordue/ IRI/ là/ ((indiquant l'abdomen de IRI)) 22 IRI OUI ::\ ((dit en pleurant))	

23	S2	on va mettre de l'eau\ viens\ viens IRI\
24	R2>WIL	XXX ((WIL est dans ses bras ; elle lui parle très calmement))
25	WIL	(mais moi) j'étais tout/ ma::l\ ((dit en pleurant))
26	R2	XX
27	S2	il jouait très bien ((photo)) / il jouait très bien tout seul/ mais j'ai pas vu la scène là exactement
28		mai:s\
29	R2>WIL	XX je pense que IRI elle avait aussi envie (de jouer avec)X hein/ XXX . quand c'est comme ça
30		tu lui dis j'ai pas envie IRI mais tu la mords pas/ hein/
31	S2	((prend IRI dans ses bras, qui pleure toujours, et la console avec des caresses))
32	R2>WIL	°moi je vais jouer là/ et tu dis que tu joues un peu plus loin\ . d'accord\°
33	S2>IRI	ça fait mal hein\ ((en la consolant dans ses bras))
34	WIL>R2	il y avait plu-plus de ça:\ ((en indiquant les kapplas par terre))
35	R2	oh regarde tout ce qu'il y a comme kappla\ XXX
36	S2>IRI	XXXX on va mettre de l'eau/
37	WIL>R2	mais c'était moi qui avait tout ça:\
38	S2>IRI	tu veux pas mettre de l'eau/ je peux regarder/
39	R2>WIL	XX crèche c'est difficile XXX
40	IRI	((soulève sa robe et montre la morsure à la S2 en indiquant l'endroit avec l'index))
41	R2>S2	XX on va lui mettre de
42	S2>IRI	c'est R2 qui va s'occuper de toi d'accord/
43	R2	X je te soigne d'accord/ ((regardant dans la direction de IRI et S2))
44	IRI	X
45	S2>IRI	XXX d'accord/
46	R2>IRI	XX mettre un peu d'eau d'eau froide\ ((allonge sa main vers IRI qui lui donne la main)) . après ça
47		ira mieux\
48	R2>WIL	regarde WIL/ ((soulève la robe de IRI pour lui montrer les effets de morsure))
49		regarde/ regarde/ ça tu dois plus faire\ WIL\ ça fait trop mal\ . tu sais parler maintenant\ .
50		d'accord/ ((se déplace vers la sortie de la salle avec IRI))
51	S2	tu peux DIRE WIL\ tu peux DIRE\ et vraiment si t'as pas envie (de jouer) tu peux dire à un
52		adulte\ WIL\ (ton plus bas:) WIL\ si vraiment XX tu viens demander à un adulte\ d'accord/ tu dis là
53		ça m'embê:te mais de faire ÇA c'est beaucoup trop fort\ ((regarde un moment WIL)).. oké/ t'as
54		entendu ce que j'ai dit heu WIL\ d'accord/
55	LIN>S2	IRI elle sai::gne\
56	S2	oui ch-la boîte elle est là WIL\ ((lui passe la boîte)) mais t'as bien entendu ce que je t'ai raconté/
57	WIL	oui
58	S2	ça c'est beaucoup trop fort\ (...)

Au début de cette séquence d'interaction, les trois professionnelles présentes dans la salle sont occupées par la fin de la collation. La plupart des enfants sont en train de jouer. Tout à coup, WIL lève la voix et s'exclame : « Vous n'avez pas droit » (ligne 1). Hors champ de la caméra, une dispute entre lui et IRI s'ensuit (lignes 1-4), avant qu'IRI se mette à crier et à pleurer fort (ligne 4). A ce moment-là, la stagiaire se déplace vite et s'approche d'IRI et de WIL. Elle interpelle WIL par son prénom à quatre reprises (lignes 5-6), tout en saisissant ses bras avec les deux mains. La stagiaire enchaîne, en demandant deux fois : « Qu'est-ce qui s'est passé ? » (ligne 6). WIL ne répond rien. La stagiaire lâche alors les bras de WIL et regarde IRI. Celle-ci, toujours en pleurant, lui parle sans que ça soit compréhensible. La stagiaire répète ce qu'elle a compris : « Il t'a mordue » (ligne 9). Par cet énoncé, la stagiaire catégorise ce qui se passe et rend cette catégorisation de la situation publiquement manifeste : WIL a mordu IRI. Les cris et les pleurs des enfants, la prosodie des énoncés de la stagiaire, les répétitions du prénom de WIL expriment une charge émotionnelle très forte, inhérente à cette séquence d'interaction.

Suite à l'énoncé de la stagiaire, WIL se met à pleurer à son tour. La stagiaire s'adresse alors à lui en demandant une troisième fois : « Qu'est-ce qui s'est passé WIL ? » (ligne 11). Lorsque la stagiaire s'adresse à WIL, IRI se remet à pleurer très fort. La stagiaire s'avance vers IRI, les bras ouverts et lui dit : « Montre-moi montre-moi IRI » (lignes 13-14). WIL continue à pleurer, saisit une chaise et la jette vers IRI et S2. D'un geste rapide, la stagiaire attrape la chaise au vol, tout en disant « non » à cinq reprises (ligne 16). Dans cette situation émotionnellement intense, la stagiaire oscille en s'adressant tour à tour à l'un et à l'autre des enfants. Chaque enfant s'engage dans des conduites ostensibles et, de cette manière, attire l'attention de la stagiaire. A ce moment-là, la référente, qui s'est approchée, se saisit de WIL et prend dans ses bras. Elle répète la question déjà énoncée par la stagiaire : « WIL qu'est-ce qui s'est passé ? » (lignes 17-18). La référente s'adresse directement à l'enfant, mais c'est la stagiaire qui lui répond : « Elle était en train de jouer et puis je crois qu'il est venu il était vraiment très fâché et très en colère et il l'a mordue » (lignes 19-20). Par ce récit, la stagiaire catégorise la

situation, considérant que WIL était « fâché » et « en colère » sans qu'un lien avec la conduite d'IRI soit rendue visible.

Ensuite, la stagiaire interagit avec IRI (lignes 21-23), tandis que la référente s'occupe de WIL (ligne 24-26). Une répartition des tâches se met en places entre les deux professionnelles qui permet la prise en charge de chaque enfant, individuellement. La stagiaire s'adresse ensuite à la référente en évoquant une nouvelle fois ce qui s'est passé entre WIL et IRI : « Il jouait très bien il jouait très bien mais j'ai pas vu la scène là exactement » (ligne 27). A travers cet énoncé, la stagiaire exprime qu'elle ne situe pas clairement ce qui s'est passé et qu'elle ne comprend pas l'enchaînement, partant du jeu de WIL à cet événement de la morsure. La répétition des énoncés marque toujours une intensité émotionnelle. C'est la deuxième fois que la stagiaire fait un récit des événements à la référente (lignes 19-20 et 27). Dans les deux cas, la référente ne répond pas à la stagiaire mais continue à s'adresser à WIL.

La référente dit à WIL : « Quand c'est comme ça tu lui dis j'ai pas envie IRI mais tu la mords pas » (lignes 29-30). Jusqu'à ce moment du déroulement de l'interaction, l'interdit de mordre n'a pas été énoncé ni par la stagiaire, ni par la référente, de façon explicite. Lorsque, par cet énoncé, la référente signifie l'interdit de mordre à WIL, cet interdit est inscrit dans toute une chaîne verbale explicative et argumentative et n'est pas marqué de façon ostensible par la prosodie. Cet interdit est adressé à WIL, de façon individuelle. Par cet énoncé, la référente rend manifeste qu'elle considère que pour WIL, il y avait une raison pour mordre. Pour la référente, la situation « comme ça » ne convient pas à WIL, ne lui fait pas « envie », et au lieu de « dire », WIL a mordu. La référente continue à énoncer dans un discours indirect ce qu'elle propose à WIL de dire dans des situations semblables : « Moi je vais jouer là et tu dis que tu joues un peu plus loin » (ligne 32). C'est suite à cet énoncé que WIL prend la première fois la parole dans cette situation d'interaction : « Il y avait plu-plus de ça » (ligne 34). La référente, en ne parlant plus de la morsure mais du fait que WIL ne veut pas être dérangé dans son jeu aménage une opportunité pour WIL d'exprimer ses griefs. La référente répond à WIL en rejetant son argument : « Oh regarde tout ce qu'il y a comme kappla » (ligne 35). WIL cherche alors à le préciser : « Mais c'était moi qui avait tout ça » (ligne 37). La référente répond par un énoncé partiellement audible où elle dit que la « crèche c'est difficile » (ligne 39). Lors de cet échange avec WIL, la référente fait apparaître qu'elle considère qu'il n'y a pas de raisons objectives de se fâcher, étant donné qu'il y a suffisamment de kappla, mais ratifie le fait que pour WIL, il est « difficile » « à la crèche » de ne pas avoir « tout ça ».

Pendant cet échange entre la référente et WIL, la stagiaire continue de s'occuper d'IRI. Elle lui demande de lui montrer la morsure et IRI lève sa robe pour montrer la trace de la morsure sur son ventre. La référente regarde également IRI et s'adresse à la stagiaire : « On va lui mettre de » (ligne 41). Par cet énoncé, la référente se focalise sur IRI et sur le fait de la soigner. Par l'utilisation du pronom « on », elle évoque qu'il s'agit d'une tâche du collectif de soigner IRI. La stagiaire enchaîne et s'adressant à IRI et en lui disant que c'est la référente qui va s'occuper d'elle (ligne 42). La référente tend la main à IRI. Avant de partir pour la soigner, elle s'adresse encore une fois à WIL en lui montrant les effets de la morsure et en l'interpellant à trois reprises par « regarde » (lignes 48-49). C'est alors, à la fin de cette séquence d'interaction que la référente énonce de façon ostensible et publique un interdit : « Ça tu dois plus faire WIL ça fait trop mal tu sais parler maintenant d'accord » (lignes 49-50). Dans cet énoncé, la référente verbalise d'abord l'interdit (« ça tu dois plus faire »). Ensuite, elle donne la justification de cet interdit et attire l'attention de WIL sur les conséquences de ses conduites (« ça fait trop mal »). Elle enchaîne pour faire référence aux compétences de WIL qui lui permettent de recourir à d'autres conduites (« tu sais parler maintenant »). Par l'utilisation du terme « maintenant », la référente montre également qu'elle considère qu'il s'agit ici de l'acquisition assez récente de cette compétence de « savoir parler » dans de telles situations. Finalement, par l'utilisation du terme « d'accord », la référente réduit le caractère général et impératif de l'interdit et laisse entrevoir une sorte de « négociabilité » de cet interdit.

La référente sort ensuite avec IRI de la salle, afin de la soigner. La stagiaire enchaîne en s'adressant à WIL : « Tu peux dire WIL tu peux dire » (ligne 51). Par ces énoncés, la stagiaire reprend les énoncés de la référente et signifie à WIL ce qu'elle considère comme des conduites légitimes lorsque WIL est en désaccord avec ce qui se passe. L'effet de répétition dans les énoncés de la stagiaire persiste. La stagiaire propose ensuite des conduites de remplacement (« tu peux demander à un adulte, ligne 52) avant d'énoncer encore une fois ce qui n'est pas légitime : « De faire ça c'est beaucoup trop fort » (ligne 53). La stagiaire demande ensuite par trois formulations différentes de ratifier ce qu'elle vient de dire : « Oké t'as entendu ce que j'ai dit WIL d'accord » (lignes 53-54)

L'utilisation du terme « d'accord » ne prend ici pas la même signification que lorsque la référente l'a énoncé. Il ne s'agit plus de savoir si WIL est d'accord avec l'interdit signifié, mais s'il ratifie qu'il a entendu et pris en compte cet interdit. Lorsque WIL ne répond pas, la stagiaire répète sa demande : « Mais t'as bien entendu ce que je t'ai raconté » (ligne 56). Cette fois, WIL répond par « oui » (ligne 57). La stagiaire hoche la tête et répète une nouvelle fois : « Ça s'est beaucoup trop fort » (ligne 58).

Lors de cet évènement de la morsure, les deux professionnelles rendent explicites certaines des catégorisations qu'elles établissent concernant WIL. Les processus d'observation et de catégorisation effectués par les professionnelles dans cette situation font ressortir que WIL peut mordre, lancer une chaise et, après avoir joué « très bien », se fâcher et se mettre en colère rapidement. Par ses énoncés et par ses façons d'intervenir auprès de WIL, la référente rend visible qu'elle considère qu'il faut parler calmement avec WIL, chercher à interagir avec lui et essayer de comprendre les raisons pour lesquelles WIL s'est fâché. La référente considère que WIL ne voulait pas être dérangé dans son jeu et que, pour WIL, il est difficile d'être à la crèche, dans un contexte collectif. Il semble que pour la référente, les difficultés de WIL pour être à la crèche, pour supporter d'être dérangé dans son jeu et pour parler dans de telles situations font partie de ses caractéristiques. La référente relève également qu'elle considère que « maintenant », WIL peut s'engager dans d'autres conduites et utiliser le langage verbal. La référente reste calme, cherche à interagir avec WIL et à verbaliser les difficultés qu'elle attribue à WIL, et n'énonce un interdit que secondairement.

De même, la stagiaire considère que WIL « peut dire » et s'aligne ainsi sur les énoncés de la référente. Cependant, même si la stagiaire cherche à garder son calme, ses énoncés font transparaître son vécu émotionnel intense. La fréquence des répétitions, les interpellations accentuées de WIL par son prénom et son insistance pour que WIL ratifie qu'il a entendu marquent que, pour la stagiaire, les conduites de WIL sont inacceptables et que ce qu'il fait dans son interaction avec IRI, « c'est beaucoup trop fort ». Les nombreuses répétitions, notamment, indiquent l'urgence de la situation : « La redondance n'informe pas mais elle exprime et c'est pourquoi tout langage émotionnel tend à prendre la forme répétitive » (Cohen, 1976, In : Baider & Cislaru, 2013, p. 269). Il est ici intéressant à noter que les pratiques de la référente et de la stagiaire se différencient selon l'intensité émotionnelle rendue manifeste, mais s'alignent quant au contenu des énoncés. La stagiaire également, n'énonce pas clairement un interdit de mordre, mais plutôt que de telles conduites doivent être remplacées par le langage : « Tu peux dire ».

2.2.2. Comment faire respecter les règles collectives lors de la réunion ?

La prochaine séquence d'interaction analysée se déroule quelques trois minutes plus tard, dans un moment de transition où il s'agit pour les enfants de s'asseoir pour la réunion. Cette séquence d'interaction englobe tous les enfants présents. Vu le nombre important de participants dans cette séquence d'interaction, l'analyse se focalise sur les trois enfants, WIL, DAR et EDO :

Ligne	Transcription 100 P-A2 (22.55-25.31)  23.08

B		« On peut commencer la réunion ? »
		((R2 a demandé aux enfants de ranger pour pouvoir faire la réunion. Elle demande ensuite aux enfants de s'asseoir.))
1	R2	asseyez-vous X .\ DAR assieds-toi/ heu (ton plus haut:) KAY assieds-to:/
2	S2	IRI tu XX/
3	R2	((tient EDO par un bras)) + EDO. DAR . là je vous ai demandé de vous ASSEOIR/
4	EDO	((tente de se libérer))
5	R2	((retient EDO (photo) pendant qu'elle lui prépare une place sur le banc en ôtant une caisse de jouets, EDO se laisse tomber)) allez-vous ASSEOIR/ allez vous ASSEOIR pour la réunion/
6		
7	EDO	((se libère et part dans espace à côté))
8	R2	merci ((en s'adressant à un ENF qui lui remet un objet))
9	R2	he . + DAR et EDO là c'est l'heure de la réunion si vous vous n'asseyez pas ici vous allez dans l'coin là-bas ((montre la direction avec la main droite)) et vous X
10		
11	EDO	ah tant pis/
12	R2>DAR	assieds-toi . DAR maintenant\ s'il te plaît\
13	DAR	((s'assied))
14	R2	((regarde une partie des enfants assis)) + heu les poupées barbie ((signe d'interdiction avec l'index)) je les prends moi\ + ((s'apprête à saisir une poupée dans les mains d'un enfant qui la cache derrière son dos)) X les jouets\
15		
16		
17	ENF	ENF: XXX
18	R2>LIN	R2>LIN : non non non non je les prends\ ((essaye de saisir la poupée de LIN)).. je les mets sur la table LIN\ je les mets sur la table\ tu vas les poser sur la table toi\
19		
20	R2>ENF	X c'est pareil\ tu vas poser ta poupée je veux pas de poupées pendant la réunion\
21	R2>EDO	((regarde DAR et EDO qui sautillent sur place))
22	EDO>R2	regarde (je tourne vite) ((fait un saut))
23	R2	R2 : maintenant s'il vous plaît j'ai demandé de s'asseoir
24	EDO/DAR	EDO + DAR : ((s'asseyent))
25	R2	j'ai demandé de poser les poupée:s\ sur la table ici\ ((se tourne vers la table))
26	ENFS	((plusieurs enfants parlent))
27	S2>R2	XXX ((de l'autre côté de la salle S2 s'adresse à R2 pour un renseignement))
28	R2>S2	XX oui à côté oui ((en acquiesçant))
29	R2	non non non sur la table ici ((indique la table avec l'index))
30	LIN	((pose sa poupée sur la table))
31	R2	+ merci LIN:/ bravo LIN/
32	R2	+ KAY . ta poupée/ ((en tapant de la main sur la table)) IRI ta poupée/
33	ENF>R2	non c'est pas une poupée/
34	R2>ENF	alors X la mettre là/ ((tapote la table))
35	ENF>R2	no::n c'est pas un XX\
36	R2>ENF	alors qu'est-ce que c'est/
37	ENF>R2	c'est une licorne\
38	R2>ENF	alors tu peux la poser là\ ((tapote sur la table))
39	ENFS	((plusieurs enfants parlent))
40	R2	KAY/ . KAY/ ((bat rapidement entre ses mains)) enlève les chaussures\
41	KAY	non/
42	S2>DAR	xxx ((tape sur le coussin à côté d'elle))
43	R2	si si ((et acquiesce))
44	ENF	XXX
45	R2	ah dans la poche\.. <XX> pas dans la main\ XX dans les poches
46	R2	alors AUR c'est pareil\ . les boucles d'oreille tu les mets dans ta poche s'il te plaît\
47	S2	((prend DAR sur ses jambes))
48	ENF>R2	XXX
49	R2>ENF	pardon/
50	ENF>R2	XXX
51	R2>ENF	mais mets les sur la table\ c'est presque mieux\
52	R2	((se lève et va chercher la flûte. De nombreux enfants parlent. S2 parle à EDO et DAR))
53	R2	((revient s'asseoir.))
54	S2	on est quelle date/
55	R2	le vingt-trois mai\ ((attend 3 sec.))
56	ENFS	((parlent))
57	S2	ch::::: ((pose au même temps DAR à sa place, lève ensuite l'index devant la bouche en signe de silence))
58		
59	R2	vous êtes prêt WIL/ . EDO . DAR\ . WIL .\ on peut commencer la réunion/

Au début de cet extrait, la référente interpelle tous les enfants et leur demande de s'asseoir pour la réunion. Elle s'adresse ensuite plus particulièrement à DAR et à KAY qui se trouvent près d'elle (ligne 1). EDO et DAR sautillent sur place et ne vont pas s'asseoir. La référente tient EDO par un bras et s'adresse aux deux enfants : « EDO DAR là je vous ai demandé de vous asseoir » (ligne 3). Dans son énoncé, la référente accentue l'adverbe « là » en le plaçant au début et donne ainsi une tonalité émotionnelle à ce qu'elle dit. Elle ne donne pas seulement une consigne, mais souligne qu'elle considère que les deux enfants ne sont pas en train de s'y aligner. La référente tient EDO par le bras, cherche à l'accompagner vers une place assise et avance en le tenant. EDO se laisse tomber en arrière. En même temps, la référente continue à s'adresser aux enfants en général : « Allez-vous asseoir allez-vous asseoir pour la réunion » (ligne 6). EDO se libère et part dans un espace légèrement à côté du coin prévu pour la réunion où il est rejoint par DAR.

La référente reprend et s'adresse de nouveau aux deux enfants : « DAR et EDO là c'est l'heure de la réunion. Si vous vous n'asseyez pas ici vous allez dans le coin là-bas » (lignes 9-10). Cette fois, la demande pour aller s'asseoir est liée à une menace d'exclusion si les enfants ne s'alignent pas. Suite à cet énoncé, EDO répond par « ah tant pis » (ligne 11). EDO conteste les demandes de la référente, tant par ses conduites que de façon verbale et explicite. La référente ne relève pas du tout et s'adresse à DAR : « Assieds-toi DAR maintenant, s'il-te-plaît » (ligne 12). Par ces différents énoncés, la référente rend manifeste qu'elle considère que DAR et EDO forment une sorte de sous-groupe. Elle s'adresse à plusieurs fois aux deux enfants ensemble. Lorsqu'EDO refuse de s'asseoir, la référente s'adresse à DAR. Pour la référente, il semble s'agir d'une « paire » où il est possible d'intervenir auprès de l'un ou de l'autre, ou alors des deux à la fois, afin d'essayer d'arriver aux effets escomptés. Il reste à noter qu'ici, elle s'adresse d'abord à DAR. Considère-t-elle qu'il est plus facile de faire écouter DAR qu'EDO ?

La référente interagit ensuite avec plusieurs autres enfants concernant les jouets à poser pour la réunion (lignes 14-20). Pendant ce temps-là, DAR se relève et se met à sautiller avec EDO, à côté de la référente. Celle-ci les regarde. EDO s'adresse alors à la référente par « regarde, je tourne vite » (ligne 22) et fait un saut. La référente répète sa demande initiale en s'adressant à EDO et DAR : « Maintenant s'il-vous-plaît j'ai demandé de s'asseoir » (ligne 23). L'accentuation du terme « maintenant » renforce le caractère directif de l'énoncé de la référente. C'est la sixième fois que la référente demande à DAR, à EDO ou aux deux de s'asseoir. Tous les autres enfants sont déjà assis et cette fois, DAR et EDO vont également s'asseoir.

La référente continue à discuter avec plusieurs enfants concernant leurs jouets (lignes 25 à 41, 43-46 et 48-51). Pendant ce moment, la stagiaire vient rejoindre le groupe dans le coin de la réunion et s'assied à côté de DAR. Elle lui demande de s'asseoir sur le coussin à côté d'elle (ligne 42) et lorsqu'il continue à s'agiter, elle le prend sur ses genoux (ligne 47). Lorsque tous les enfants sont assis et les jouets posés, la référente se lève et va chercher une flûte (ligne 52). Elle revient et répond à une question de la stagiaire (ligne 55). Ensuite, elle est assise face aux enfants et attend de façon ostensible (ligne 55). A ce moment-là, tous les enfants sont en train de parler et le volume sonore est assez élevé. La stagiaire pose DAR à côté d'elle, met son index devant la bouche en signe de silence et fait « chut » (lignes 57-58). Certains enfants commencent à se taire, d'autres parlent encore. La référente énonce alors : « Vous êtes prêts WIL EDO DAR WIL on peut commencer la réunion » (ligne 59). Il est ici intéressant à noter qu'à ce moment-là, WIL continue certes à discuter, mais que EDO et DAR sont assis tranquillement sur les coussins, ne parlent pas et regardent la référente attentivement. A travers cet énoncé, la référente rend manifeste qu'elle considère que ce sont WIL, EDO et DAR qui risquent le plus d'empêcher la réunion de se dérouler de la façon prévue et qu'elle les interpelle nommément pour attirer leur attention de façon particulière. De manière paradoxale, la formulation de son énoncé qui se veut probablement comme un rappel à l'ordre semble indiquer qu'elle demande une sorte d'autorisation à ces trois enfants là.

Dans cette séquence d'analyse, il est intéressant que la référente ne recourt pas du tout à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation concernant EDO et DAR et le fait que les deux enfants ne s'asseyent pas. Elle s'adresse à EDO et à DAR en répétant la même consigne, elle intervient en prenant EDO par la main, mais elle ne dit jamais ce qu'elle observe. Les catégorisations effectuées qui orientent ses pratiques professionnelles restent implicites. C'est par le fait qu'elle regroupe dans ses énoncés EDO et DAR, ou qu'elle s'adresse à l'un tout en incluant l'autre enfant, que la référente rend visible qu'elle considère qu'EDO et DAR constituent un sous-groupe dans le groupe d'enfants. Pour elle, EDO et DAR sont-ils des « copains » ?

Dès le début de cette séquence, il apparaît également que la référente considère qu'il est difficile de faire « obéir » DAR et EDO, et qu'il est nécessaire de répéter ce qui a été demandé, de faire recours à des menaces ou des contraintes physiques. Dès l'énonciation de sa première demande adressée à EDO et DAR pour aller s'asseoir, la référente prend EDO par le bras avant que celui-ci aurait eu le temps pour aller s'asseoir. Les processus d'observation et de catégorisation effectués par la référente l'ont amenée à considérer que le duo formé par DAR et EDO s'engage fréquemment dans les mêmes activités et ne s'aligne pas forcément sur les conduites du groupe d'enfant. Elle anticipe le fait que les enfants ne suivront pas ses demandes. En intervenant à l'avance, elle ne leur donne pas l'opportunité de s'aligner par eux-mêmes. La référente a élaboré une catégorisation qui stipule que ce sont EDO et DAR, ainsi que WIL, qui sont à même d'empêcher un bon déroulement de la réunion. Tous ces éléments se marquent dans les adressages effectués par la référente.

Lors de cette séquence d'interaction, les énoncés de la référente gardent une intensité et des modulations de la voix relativement constants ce qui leur donne un certain aspect monocorde et une apparence de calme. Cependant, l'accentuation des termes « là » (lignes 3 et 9) et « maintenant » (lignes 12 et 23) contribue à « l'expression de l'agacement dans des structures disloquées » (Oliveira, 2013). Ceci est encore renforcé par les effets de répétitions fréquentes. La réunion dure ensuite une bonne dizaine de minutes. La référente anime cette activité menée avec tous les enfants en proposant des chansons. Les enfants participent, chantent, discutent. Pour la référente, il s'agit de maintenir le déroulement de son activité prévue tout en y intégrant les conduites des différents enfants. A la fin de la réunion, la prochaine séquence d'interaction analysée implique à nouveau EDO et DAR :

Ligne	Transcription 101 P-A2 (36.03-37.33)	
		
	37.19	
C	« Si ça t'intéresse plus, tu vas de l'autre côté »	
1	DAR	((Vers la fin de la réunion, DAR met ses pieds sous le tapis))
2	R2	+ DAR .+ si ça t'intéresse plus . tu vas de l'autre côté . DAR . c'est dommage de faire
3		comme ça . tu arrêtes de jouer avec le tapis\ ((lève le tapis et le repose quand DAR a enlevé
4		ses pieds)) allez allez . AUR . ch: IRI .
5	DAR	((remet ses pieds sous le tapis))
6	R2	j'ai une dernière devinette . après je raconte une histoire .
7	DAR	((met ses jambes sous le tapis et se couche comme sous une couverture. Regarde R2))
8	EDO	((met ses jambes sous le tapis))
9	R2	((chantonne la mélodie d'une chanson))
10	DAR/EDO	((chantonnent, les jambes cachées sous le tapis))
11	ENFS	la glace/
12	R2	bravo/ c'est la chanson de la glace/ ((montre la carte de la glace))
13	ENF	EH . il y a une autre devinette/
14	R2	une bonne glace/.. non non . mais la dernière devinette je vais pas la faire parce que ça devient
15		trop long .
16	ENF	j'aime beaucoup la glace\
17	R2	hmmm . mais elle a l'air bonne . cette glace . on va la chanter/ + mais moi j'aimerais que
18		DAR et EDO s'asseyent correctement/+
19	WIL	gnagnagna/
20	R2	non non non ((se lève)) sinon bien sûr tout le monde va faire n'importe quoi: ((soulève
21		DAR, l'enlève de sous le tapis et l'assied) si vous voulez rester là . vous vous asseyez
22		correctement où vous changez . ((soulève EDO qui résiste)) et sinon vous allez de l'autre

23		côté . EDO tu m'entends ((fait asseoir EDO) où je te mets de l'autre côté ((pointe l'index))
24		si tu veux pas écouter/ ((s'éloigne)) et WIL c'est pareil/ tu t'assois
25	ENF	pas drôle
26	R2	non c'est pas drôle\ SAN . va t'asseoir . WIL aussi
27	ENF	non c'est pas drôle\
28	R2	on va chanter la dernière chanson\
29	EDO	((se lève et saute))
30	R2	((se lève et tire EDO par les bras)) alors .\ S2 . tu peux juste mettre EDO là bas s'il-te-plaît
31		((soulève EDO et le passe à S2 (photo)) EDO tu vas vers AID\
32	S2	viens ((prend EDO par les bras)) je t'amène vers AID s'il-te-plaît
33	EDO	((se cambre en arrière))
34	S2	((le soulève)) EDO . EDO . stop . stop .\
35	EDO	(résiste))
36	S2	((repose EDO)) tu vas tout seul vers AID/ vas-y \

Pendant la réunion, à la fin d'une chanson, DAR met ses pieds sous le tapis posé dans le coin de réunion. La référente s'adresse à lui : « DAR si ça t'intéresse plus tu vas de l'autre côté. DAR c'est dommage de faire comme ça. Tu arrêtes de jouer avec le tapis » (lignes 2-3). L'énoncé d'« aller de l'autre côté » est-il une proposition pour changer d'activité ou une sorte de menace afin de contraindre DAR à l'écoute ? La référente décrit clairement quelle conduite est considérée comme non légitime et elle rend manifeste qu'elle considère que les conduites de DAR sont liées au fait qu'il ne s'« intéresse plus » à la réunion. La référente lève le tapis, DAR enlève ses pieds et la référente repose alors de tapis. Elle s'adresse ensuite aux autres enfants pour continuer par faire deviner la prochaine chanson (lignes 6, 9, 11-17). Pendant ce temps-là, DAR remet ses pieds sous le tapis, se couche ensuite en se couvrant du tapis et est rejoint par EDO (lignes 7, 8 et 10). Au début, la référente les ignore ostensiblement, avant de nouveau s'adresser aux deux enfants : « Mais moi j'aimerais que DAR et EDO s'asseyent correctement » (lignes 17-18). Il semble ici que la référente oscille entre ignorer les enfants pour ne pas interrompre le déroulement de l'activité et faire respecter ses demandes.

Suite à l'énoncé de la référente, WIL enchaîne : « Gnagnagna » (ligne 19). Ceci peut se comprendre comme une contestation explicite de ce que la référente vient de dire et, à partir de là, met en question son rôle et la place qu'elle tient dans l'interaction. La référente réagit fortement à cet énoncé de WIL par un mouvement brusque pour se lever. La référente intervient physiquement et s'approche de DAR, tout en disant : « Non non non sinon bien sûr tout le monde va faire n'importe quoi » (ligne 20). Par cet énoncé, la référente montre qu'elle considère que les conduites non légitimes de DAR et EDO pourraient avoir un effet d'entraînement sur les autres enfants, et notamment sur WIL de « faire n'importe quoi ». Les termes de « bien sûr » évoquent des expériences antérieures d'un tel effet d'entraînement. Suite à l'intervention de WIL, la référente ne cherche plus à faire faire à DAR par lui-même ce qu'elle lui demande. Elle soulève DAR, l'enlève de sous le tapis et l'assied, tout en énonçant : « Si vous voulez rester là vous vous asseyez correctement où vous changez » (lignes 21-22). Cette fois, il s'agit clairement d'une sorte de menace et plus d'une proposition de rechange. Dans cette séquence aussi, la référente intervient d'abord auprès de DAR et ensuite auprès d'EDO. La référente s'apprête à faire la même chose avec EDO et le soulève. Celui-ci résiste. La référente s'adresse alors à lui : « Sinon vous allez de l'autre côté EDO tu m'entends » (lignes 22-23) en pointant vers l'autre salle. La référente fait asseoir EDO et ajoute : « Si tu veux pas écouter » (ligne 24). A quatre reprises en tout, la référente a énoncé que DAR ou EDO devraient aller « de l'autre côté » s'ils n'écoutent pas. Ensuite, la référente se lève et s'éloigne d'EDO, tout en s'adressant à WIL : « Et WIL c'est pareil tu t'assois » (ligne 24). Par cet énoncé, la référente rend manifeste qu'elle considère tant les conduites d'EDO et de DAR que l'interjection de WIL (ligne 19) comme des conduites non légitimes.

A ce moment-là, d'autres enfants interviennent pour catégoriser ce qui se passe comme « pas drôle » (ligne 25). La référente ratifie cet énoncé et demande ensuite à SAN et WIL de s'asseoir, de façon brève et directe : « SAN va t'asseoir WIL aussi » (ligne 26). Il est ici intéressant de comparer cet énoncé avec ceux où la référente demande à DAR et EDO de s'asseoir. Pour SAN, mais aussi pour WIL, la référente se contente d'une injonction brève et semble ainsi considérer que les enfants y répondront. Pour DAR et pour EDO, la référente ajoute rapidement aux injonctions des arguments, des menaces et des gestes et ne semble ainsi pas considérer que les énoncés seuls seront suivis d'effet. Ensuite, un autre enfant répète encore que « c'est pas drôle » (ligne 27) et la référente annonce la dernière chanson (ligne 28).

A travers son énoncé, la référente clôt l'épisode d'interaction avec DAR et EDO et elle revient au déroulement prévu de la réunion. EDO se lève alors et saute. La référente se lève rapidement et tire EDO par les bras, tout en s'adressant à la stagiaire : « Tu peux juste mettre EDO là bas s'il-te-plaît » (lignes 30-31). Cette fois, la référente semble catégoriser la conduite d'EDO comme une sorte de « provocation » et intervient rapidement en demandant la collaboration de la stagiaire. La référente soulève EDO et le passe à la stagiaire en s'adressant à l'enfant : « EDO tu vas vers AID » (ligne 31). Cet énoncé de la référente n'est plus accompagné d'arguments ou de justifications mais se limite à la description de ce qui se passe. La stagiaire tient EDO dans ses bras et essaie de le porter. Elle s'adresse à lui : « Viens je t'amène vers AID s'il-te-plaît » (ligne 32). Un déplacement par contrainte physique n'est pas évident, étant donné qu'EDO se cambre en arrière. La stagiaire essaie de le soulever pour mieux pouvoir le tenir tout en tentant d'obtenir la coopération d'EDO à travers son énoncé : « EDO EDO stop stop » (ligne 34). EDO résiste toujours et la stagiaire le repose par terre en s'adressant à lui : « Tu vas tout seul vers AID vas-y » (ligne 36). EDO avance et sort de la salle, accompagné par la stagiaire.

L'analyse de cette séquence d'interaction rend visible que la référente considère que EDO et DAR s'alignent difficilement sur les conduites attendues et qu'il peut être nécessaire d'accompagner les énoncés d'arguments, de menaces et de gestes pour atteindre les effets escomptés. Une telle catégorisation des conduites d'EDO et de DAR semble avoir un aspect généralisant. C'est la deuxième séquence où la référente intervient d'abord auprès de DAR et ensuite auprès d'EDO, ce qui pourrait indiquer qu'elle catégorise comme plus simple le fait d'amener DAR à suivre ce qui est attendu. De plus, la référente semble considérer que les conduites de ces deux enfants peuvent avoir un effet d'entraînement sur les autres enfants, et notamment sur WIL. Cet extrait montre à quel point les interactions entre professionnelles et enfants s'inscrivent dans des liens d'interdépendance. Afin de pouvoir mener des activités collectives et de pouvoir définir des attentes communes, les pratiques des professionnelles ne suffisent pas. Une certaine coopération de la part des enfants est indispensable ! Certes, il y a les menaces, les punitions et les contraintes, mais même par ces moyens-là, certaines conduites sont difficiles à faire accomplir. Pour faire advenir une autorité éducative, le manque de coopération de la part de DAR et EDO met les professionnelles à mal. Ceci apparaît surtout lors de la réunion en tant qu'activité collective où les enfants doivent s'aligner sur ce qui est prévu et y participer selon les attentes normatives liées à la situation. Dans un tel contexte, il est difficile d'intervenir auprès des enfants qui ne suivent pas les règles ou qui les contestent ouvertement, tout en assurant le déroulement de l'activité collective et la focalisation sur cette activité. Cette difficulté intrinsèque du contexte donne aux enfants des opportunités pour contester les rôles et places interactionnels existants.

2.2.3. « Gérer » les conflits entre les enfants

A la fin de la réunion, la stagiaire commence à animer l'activité de collage prévue avec quatre enfants, observée par la référente. EDO est sorti au parc et DAR est en train de jouer avec trois autres enfants et de regarder des livres. A ce moment-là, environ cinquante minutes plus tard que la séquence précédente, la référente intervient lors d'un conflit entre des enfants :

Ligne	Transcription 102 P-A2 (1.27.35-1.27.51)	Photos/Commentaires
D	« Tu sais parler » ((R2 observe l'activité de bricolage. Dans l'autre coin de la salle, des enfants sont en train de jouer (hors du champ de la caméra et R2 les regarde.))	
1	R2 ++ LIN LIN .. DAR . ++ ((se lève (photo)) °ah° .	
2	LIN ((pleure très fort))	
3	R2 + DAR . DAR + . DAR:\ °non::\ vous n'allez pas vous taper	
4	comme ça\ non . tu peux expliquer . tu sais parler . DAR\ et	
5	LIN . c'est pareil:/ qui est-ce qu'avait ce livre/	
6	LIN ((pleure fort))	
		1.27.36

Au début de cet extrait, la référente observe l'activité de bricolage mise en place par la stagiaire. A un moment donné, elle regarde les enfants qui sont en train de jouer de l'autre côté et s'exclame à voix haute : « LIN LIN DAR » (ligne 1). Elle se lève rapidement en posant WIL qui est assis sur ses genoux

et soupire ostensiblement (ligne 1). LIN se met à pleurer très fort. La référente s'approche de DAR et LIN, toujours en interpellant les enfants à voix haute : « DAR DAR » (ligne 3). Le volume de la voix et l'intonation marquent l'aspect urgent des énoncés de la référente et de son intervention. La référente considère que l'interaction entre les deux enfants implique un risque. Lorsque la référente est plus près, elle baisse sa voix et enchaîne : « DAR non vous n'allez pas vous taper comme ça » (lignes 3-4). Tout en s'adressant à DAR, la référente utilise le pronom « vous » et rend ainsi manifeste qu'elle catégorise que son énoncé concerne tant DAR que LIN. L'interdiction de taper est énoncée en premier et de façon directe. Ensuite, la référente s'adresse plus particulièrement à DAR : « Non tu peux expliquer tu sais parler DAR » (lignes 4-5). Comme lors de l'épisode de la morsure, la référente considère le langage comme un moyen pour remplacer les conduites agressives. La référente élargit ensuite l'adressage de son énoncé en ajoutant : « Et LIN c'est pareil » (ligne 5). Dans cette séquence d'interaction, la référente ne considère pas les conduites d'un des enfants comme plus légitimes que celles de l'autre, et ceci malgré le fait que LIN pleure très fort. La référente enchaîne pour demander qui avait le livre et s'enquiert de cette manière des raisons pour la dispute entre DAR et LIN.

En comparant l'intervention de la référente auprès de DAR avec les interventions auprès de WIL, lors de l'épisode de la morsure par WIL, les différentes étapes lors de ces deux séquences d'interaction peuvent se résumer comme suit :

Comparaison des interventions auprès des enfants		
WIL (transcription n° 99)		DAR (transcription n° 102)
Interventions de la référente	Interventions de la stagiaire	Interventions de la référente
Calmer la situation Chercher à comprendre Légitimer les raisons Proposer des conduites de rechange Interdire Attirer l'attention sur les conséquences	Marquer l'urgence Interdire Chercher à comprendre Proposer des conduites de rechange	Marquer l'urgence Interdire Proposer des conduites de rechange Chercher à comprendre

La stagiaire dans le premier extrait, et la référente dans la séquence d'interaction concernant DAR marquent en premier l'urgence de leur intervention. Ensuite, d'entrée, elles énoncent l'interdit. Elles proposent des conduites de rechange et cherchent à comprendre les raisons de ce qui s'est passé. Les modalités d'intervention mobilisées par la référente auprès de WIL se différencient clairement. Lorsque WIL a mordu IRI, la référente recourt aux mêmes pratiques, mais dans un ordre différent. En ce qui concerne WIL, la référente cherche d'abord à le calmer en lui parlant très calmement elle-même et à comprendre les raisons qui l'ont amené à mordre. Ensuite, elle ratifie la légitimité de ces raisons pour proposer des conduites de rechange à travers l'utilisation du langage. Ce n'est qu'après que la référente énonce de façon explicite l'interdit de mordre.

Dans la séquence d'interaction analysée concernant DAR, la référente rend manifeste qu'elle considère que DAR et LIN sont co-responsables de ce qui se passe et que DAR a les moyens pour s'engager dans des conduites autres, légitimes. Pour DAR, la référente aménage des interactions beaucoup plus directes, en intervenant rapidement et énonçant l'interdiction dès le début. Ceci fait ressortir que la référente considère que DAR est à même de s'aligner sur un interdit. DAR a la possibilité d'« expliquer », de « parler », de façon générale. La référente ne cherche pas à l'aider pour y arriver, mais lui rappelle des règles connues.

La différenciation des pratiques professionnelles orientées vers WIL et vers DAR semble indiquer une différenciation des processus d'observation et de catégorisation sous-jacents. En ce qui concerne WIL, la professionnelle aménage tout un contexte interactionnel qui facilite l'engagement de WIL avant qu'elle considère comme possible d'énoncer un interdit. Pour s'adresser à WIL, une énonciation doit se préparer, se construire progressivement. Ceci signifie que pour la référente, WIL ne peut s'aligner sur un interdit uniquement si le contexte interactionnel le permet. Les conduites de WIL ne seraient ainsi pas d'ordre intentionnel, mais surgissent dans le déroulement des interactions. WIL peut « dire », mais seulement dans certaines circonstances et grâce à l'étayage mis en place par les professionnelles. Cette analyse montre que la référente désigne certes DAR et WIL en les regroupant dans plusieurs des séquences d'interaction abordées, mais qu'elle effectue des différenciations fines.

Ces deux enfants ont des similitudes dans leurs conduites, mais ils ont également des caractéristiques singulières et spécifiques.

Une autre séquence concerne un conflit entre des enfants et se déroule à la fin de cette matinée, environ huit minutes plus tard :

Ligne	Transcription 103 P-A2 (1.33.58-1.35.14)	Photos/Commentaires
E	« Tu aimes bien embêter, ce matin ! » ((Des enfants crient.))	
1	R2>DAR ((prend DAR sur ses genoux)) DAR . tu aimes bien	
2	embêter . hein . ce matin . / ouais . je vois ça\	
3	ENFS oui/ xx/	
4	R2>DAR moi je suis pas contente ((retient DAR qui veut se lever))	1.34.12
5	ENFS ((crient))	
6	WIL c'est mon . ma place\	
7	R2>WIL alors . WIL\ tu as entendu ce qu'elles ont dit/	
8	ENFS ouais/ bravo/	
9	R2>WIL elles veulent garder des plaques . alors x WIL . tu gardes	
10	les tiennes et tu laisses les autres . aux filles\	
11	DAR ((cherche à se libérer pour se lever))	
12	R2>DAR DAR .\ ((le retient (photo)) écoute-moi .\ DAR.\ ça je suis	
13	pas d'accord\ tu vois KEN . il construit des choses\ IRI et	
14	KAY . elles construisent des choses\ AUR aussi\	
15	IRI toi . tu casses/	
16	R2 après toi tu casses et ça va pas/	
17	ENF il nous embête\	
18	R2 non . si tu veux pas jouer . DAR/ tu joues pas\ ((pose	
19	DAR sur le coussin à côté d'elle))	
20	DAR ((se débat))	
21	R2 ((le tient)) non\	
22	WIL DAR/	
23	R2 WIL . c'est pareil . tu as pris tous ces kapplas . alors tu	
24	joues correctement avec .\ ((reprend DAR sur les genoux))	
25	c'est bon . si tu joues pas avec tu donnes aux autres\ et tu	
26	prends un autre jeu\	
27	DAR ((s'est laissé glisser par terre))	
28	R2 et toi tu veux aller jouer avec WIL. DAR/	
29	R2 non\ non non non . c'est pour KEN/ regarde xx ((pointe))	
30	là bas . x encore\	
31	WIL DAR . tu veux faire un truc avec moi/	
32	DAR ((s'approche de WIL))	
33	KEN moi aussi encore/	
34	WIL non . pas avec toi\	
35	WIL>R2 on va faire quelque chose de difficile\	
36	R2 ((hoche la tête))	

Au début de cet extrait, certains enfants sont en train de jouer avec des kapplas tandis que d'autres regardent des livres. Quelques enfants se mettent à crier. La référente, qui est assise à côté des enfants, prend DAR sur ses genoux en s'adressant à lui : « DAR tu aimes bien embêter hein ce matin ouais je vois ça. » (lignes 1-2). Cet énoncé attribue une intention à DAR, le fait de vouloir « embêter ». Cette catégorisation est généralisée, mais limitée à « ce matin ». La référente rend également manifeste qu'il ne s'agit pas d'une hypothèse, mais d'un fait qui « se voit ». Suite à cet énoncé, quelques enfants parlent à voix haute, sans que ça soit compréhensible.

La référente continue à s'adresser à DAR : « Moi je suis pas contente » (ligne 4). La référente rend ostensible qu'elle catégorise les conduites de DAR comme non légitimes. DAR veut se lever, et la référente le retient. Pendant ce temps, des enfants crient et WIL dit à voix haute : « C'est mon . ma place » (ligne 6). La référente s'adresse alors à WIL : « Alors WIL tu as entendu ce qu'elles ont dit » (ligne 7). Par cet énoncé, la référente intervient dans l'interaction entre WIL et quelques filles qui se disputent des kapplas. Elle attire l'attention de WIL sur ce que les filles disent, et montre ainsi qu'elle attend de lui qu'il les écoute. Les filles répondent à cet énoncé par des « ouais » et « bravo » (ligne 8).

Ceci fait apparaître qu'elles considèrent que la référente a pris parti pour elles. La référente enchaîne : « Elles veulent garder des plaques. Alors x WIL tu gardes les tiennes et tu laisses les autres aux filles » (lignes 9-10). La référente rend ainsi publiquement manifeste une règle de ce collectif, qui consiste à ce que chaque enfant a droit à une part équitable des jouets et qu'il s'agit de les répartir entre tous les enfants qui veulent jouer avec. En rappelant la règle, la référente cherche à amener WIL à s'aligner sur ce qui est attendu. La référente catégorise également les enfants en sous-groupes, les filles d'un côté, WIL de l'autre.

Pendant ce temps, la référente tient toujours DAR sur ses genoux. Il cherche à se libérer pour se lever. La référente le retient et lui dit : « DAR écoute-moi DAR. » (ligne 12). La référente cherche à attirer l'attention de DAR sur ce qu'elle va dire et de le faire attendre au lieu d'essayer de s'en aller. Elle enchaîne ensuite : « Ça je suis pas d'accord. Tu vois KEN il construit des choses. IRI et KAY elles construisent des choses AUR aussi » (lignes 13-14). Par ces énoncés, la référente s'apprête à expliciter quelles sont les conduites qu'elle catégorise par le terme « embêter ». IRI, une des filles, complète l'énoncé de la référente par ce qu'il contient en implicite : « Toi tu casses » (lignes 15). Cet énoncé de l'enfant est repris et ratifié par la référente : « Après toi tu casses et ça va pas » (ligne 16). Par cet énoncé également, la référente répartit les enfants en plusieurs sous-groupes, c'est-à-dire ceux qui construisent et DAR qui casse. La référente rend manifeste qu'elle prend parti pour ceux qui « construisent » et s'engagent ainsi dans des conduites légitimes. Un des enfants reprend alors le terme utilisé par la référente auparavant : « Il nous embête » (ligne 17). Cet énoncé de l'enfant également répartit les enfants entre un « nous » collectif et un « il » qui désigne DAR en tant que perturbateur.

DAR cherche toujours à se dégager. La référente ne le lâche pas mais l'assied sur le coussin à côté d'elle en lui disant : « Non si tu veux pas jouer DAR tu joues pas » (ligne 18). La référente explicite ainsi qu'elle considère que « construire », c'est jouer, tandis que « casser » n'est pas jouer. DAR se débat et cherche à se dégager. La référente le tient et lui disant « non » (ligne 21). A ce moment-là, WIL interpelle DAR à voix haute en l'appelant par son prénom (ligne 22). La référente s'adresse alors à WIL, tout en continuant à tenir DAR et en le reprenant sur ses genoux : « WIL c'est pareil » (ligne 23). Par cet énoncé, la référente « regroupe » WIL et DAR dans la même catégorie d'enfants, ceux qui cassent et ne laissent pas jouer les autres. La référente enchaîne : « Tu as pris tous ces kapplas alors tu joues correctement avec. C'est bon si tu joues pas avec tu donnes aux autres et tu prends un autre jeu » (lignes 23-26). La référente précise la règle concernant la « possession » des objets qui stipule qu'il est possible de garder des objets seulement pour jouer avec et qu'il faut les laisser aux autres enfants dès qu'on arrête de jouer.

Pendant que la référente s'adresse à WIL, DAR se laisse glisser par terre. La référente s'adresse à lui : « Et toi tu veux aller jouer avec WIL DAR ? » (ligne 28). La référente semble ici s'aligner sur le fait que WIL a appelé DAR auparavant (ligne 22) et considérer qu'il lui a proposé de venir jouer avec lui. DAR, qui est assis devant la référente, commence à toucher des kapplas qui sont au sol, devant lui. La référente intervient : « Non non non non c'est pour KEN » (ligne 29). La référente attire l'attention de DAR sur le fait que les kapplas qu'il touche sont déjà utilisés par un autre enfant et qu'il n'est pas légitime de jouer avec. Elle lui propose d'aller chercher d'autres kapplas dans le bac (lignes 29-30) et rend ainsi ostensibles quelles sont les conduites de rechange légitimes. A ce moment-là, WIL interpelle DAR : « DAR tu veux faire un truc avec moi » (ligne 31). Suite à cette proposition, DAR s'approche de WIL. KEN, qui est assis à côté de WIL, lui demande de pouvoir participer également : « Moi aussi encore » (ligne 33). WIL refuse cette demande : « Non pas avec toi » (ligne 34). Il regarde ensuite la référente et lui dit : « On va faire quelque chose de difficile » (ligne 35). La référente acquiesce en hochant la tête.

Dans cette séquence d'interaction, certaines catégorisations concernant DAR et WIL sont rendues manifestes. Par rapport à DAR, la référente considère qu'il a l'intention de vouloir « embêter », qu'il s'engage dans des conduites non légitimes et qu'il ne « joue » pas. A travers ses énoncés, la référente répartit les enfants entre ceux qui « cassent », comme c'est le cas de DAR, et en ceux qui « construisent », notamment KEN et les « filles ». Dans cette répartition, la référente prend parti pour les enfants qui « construisent » et contribue à rendre visible que DAR est exclu de cette catégorie.

Quant à WIL, la référente rend ostensible qu'elle considère qu'il veut s'accaparer des jouets des « filles » et qu'il ne s'aligne pas sur les règles existantes concernant le partage des jouets. Ici également, la référente répartit les enfants en sous-groupes, les filles d'un côté, WIL de l'autre. Finalement, en énonçant que « c'est pareil » pour DAR et pour WIL, la référente regroupe ces deux

enfants dans une même catégorie d'enfants, ceux qui cassent et empêchent les autres de jouer. Ce regroupement est ratifié par WIL et DAR par leur engagement dans un jeu commun. Ceci apparaît notamment par l'utilisation du pronom « on » par WIL, lorsqu'il annonce que DAR et lui, « on va faire quelque chose de difficile ».

2.2.4. Les différents enjeux émergeant de cette matinée d'observation

L'analyse des différentes séquences d'interaction de ce film impliquant WIL, DAR ou EDO montre des aspects multiples liés aux processus d'observation et de catégorisation effectués portant sur ces trois enfants. Certains enjeux émergent des différentes interactions, en lien avec les conflits entre les enfants, le non alignement de certains enfants aux règles et aux consignes données et une répartition des enfants en sous-groupes, en regroupant WIL, DAR et EDO d'une part, et les « filles », d'autre part.

En ce qui concerne le premier enjeu, les conflits entre les enfants, deux séquences d'interaction conflictuelles ont été filmées lors de cette matinée. Lors de la première séquence, le conflit implique WIL et IRI, tandis que la deuxième séquence implique DAR et LIN. Dans les deux situations, la référente intervient en mobilisant les mêmes ressources et pratiques professionnelles, mais dans un ordre très différent. Lors d'un conflit impliquant DAR, la référente cherche à anticiper ou à interrompre les conduites agressives. Quand il s'agit de WIL, elle cherche plutôt à le calmer et à le contenir sur un plan émotionnel avant d'aborder les conduites agressives en tant que telles. Quant à la stagiaire, celle-ci s'aligne sur les pratiques professionnelles de la référente et elle cherche également à garder son calme. Cependant, ses énoncés font transparaître ses émotions, à travers des accentuations et des répétitions marquées.

Lors de cette matinée, un deuxième enjeu émerge des différentes séquences d'interaction et notamment dans les extraits concernant la réunion. A certains moments, DAR et EDO ne s'alignent pas sur les demandes et les règles énoncées par la référente. La professionnelle met alors de nombreuses pratiques en œuvre pour amener les enfants à suivre les attentes énoncées. A plusieurs reprises, la référente anticipe le fait que les enfants ne suivront pas ses demandes. En intervenant à l'avance, elle ne leur donne pas l'opportunité de s'aligner par eux-mêmes. La référente a élaboré une catégorisation qui stipule que ce sont EDO et DAR, ainsi que WIL, qui sont à même d'empêcher un bon déroulement de la réunion. Tous ces éléments se marquent dans les adressages effectués par la référente qui désignent fréquemment les trois enfants, en groupant leurs prénoms. Lorsque les enfants ne s'alignent pas sur ce qui est attendu, cela fait ressortir à quel point les interactions entre professionnelles et enfants s'inscrivent dans des liens d'interdépendance. Afin de pouvoir mener des activités collectives et de pouvoir définir des attentes communes, il est indispensable que les enfants y collaborent. Les répétitions, les menaces qui n'aboutissent pas, les contraintes qui suscitent encore plus de refus, ainsi que l'ostension très marquée d'un calme à toute épreuve sont des pratiques professionnelles qui visent l'alignement des enfants. Seul un soupir, une accentuation, l'interpellation à voix haute d'un prénom marquent, parfois, certains signes de désarroi de la part des professionnelles.

Le troisième enjeu qui émerge de l'analyse de cette matinée concerne la répartition des enfants dans des catégories distincts. DAR, EDO et WIL sont considérés différemment des autres enfants. Pour WIL, c'est « difficile » à la crèche, il « prend tous les jouets », il réagit « beaucoup trop fort ». DAR cherche à « embêter », il « casse » au lieu de jouer. En ce qui concerne EDO et DAR, il faut leur demander de suivre une consigne de multiples fois et même intervenir physiquement pour arriver à ce qu'ils s'alignent sur ce qui est attendu. A travers toutes ces différentes interactions, les processus de catégorisations effectués par la référente répartissent les enfants en deux groupes : WIL, DAR et EDO d'un côté, et les autres enfants, notamment les filles, qui « jouent », « construisent » et suivent les consignes, de l'autre côté.

2.3. L'entretien consécutif à la matinée « agitée »

Après l'analyse des différentes séquences d'interaction du film, il s'agit d'aborder comment les professionnelles reviennent sur cette matinée d'observation et les processus d'observation et de catégorisation qu'elles élaborent concernant les conduites de DAR, WIL et EDO. Les extraits suivants de l'entretien de stage consécutif à l'activité menée auprès des enfants montrent comment les

professionnelles cherchent à saisir ce qui a déclenché l'agitation de cette matinée et de mieux comprendre ce qui s'est passé.

2.3.1. Chercher à comprendre les éléments déclencheurs de l'agitation

Lors de ce premier extrait, la stagiaire considère que la matinée avait été « agitée ». Elle enchaîne en évoquant la « fin de la semaine passée » et aborde les interactions entre DAR et elle, de façon générale :

Transcription 104 : Entretien de stage hebdomadaire P-EP2 (1.9-3.43)		« C'était une matinée très agitée »
1	S2	je trouvais c'était une matinée très agitée . [ouais] mais d'jà la fin de la semaine passée . comme je
2		t'avait dit . un peu . avec DAR ce qui se passe là avec moi . [hum hum] qu'il est un peu . ouais .
3		violent . il rentre en contact en étant violent . en fait . [hum hum] et puis a des moments ça va
4		passer . et puis .
5	R2	et en ce moment il te cherche de nouveau .
6	S2	à des moments il me cherche comme ça et j'ai l'impression qu'il me cherche mais . et c'est comme ça
7		son moyen de faire . [hum hum] alors je me suis demandée est-ce que je devrais pas moi aller jouer
8		avec lui . jouer . non . moi aller
9	R2	lire des histoires . faire un p'tit peu différemment
10	S2	ouais
11	R2	peut-être essayer ça . parce que c'est souvent quand tu arrives il va te taper . en fait . alors ça
12		veut dire qu'il ne veut pas que tu viennes
13	S2	peut-être . [ouais] peut-être qu'il est pas à l'aise que je vienne
14	R2	tu viennes . mais bon . c'est comme ça . donc peut-être verbaliser ça .
15	S2	ouais x
16	R2	que tu dis DAR si tu as pas envie que je vienne alors . tu viens pas vers moi . ou .
17	S2	ouais . je vais essayer .
18	R2	moi je suis là pour apprendre . et est-ce que tu ne veux pas plutôt que je te raconte des histoires .
19		enfin essayer de voir comment rentrer en relation avec lui qui .
20	S2	mais peut-être . aussi . soit je me disais aller un p'tit peu moins vers lui . x histoires
21	R2	ou si tu as besoin d'aide que nous on intervienne quand il te fait ça
22	S2	ou sinon au contraire . ne pas trop le chercher [hum hum] enfin tu vois de vraiment laisser à . que lui il
23		viene
24	R2	que lui il vienne vers toi
25	S2	vers moi et quand il vient vers moi comme ça de lui dire non vraiment .
26	R2	ouais ça oui
27	S2	et
28	R2	ça je pense que tu sois claire . il a pas le droit . je ne veux pas que tu me tapes [ouais] xx avec ça
29		. x et après s'il monte EDO . [ouais] il faut aussi être clair avec les deux . quoi . enfin
30	S2	mais tu vois à midi aujourd'hui . ah . tu veux pas venir toi manger avec moi . DAR . tu vois . et c'est
31		pour ça que je dis qu'il y a pas un rapport . non plus . il me demande beaucoup d'histoires . [hum
32		hum] ou à la réunion il vient presque tout le temps s'asseoir sur mes genoux ou à côté de moi . tu
33		vois il y a un peu cette ambivalence . que c'est pour ça je me dis qu'est-ce qu'il y a .
34	R2	ouais ouais
35	S2	bon bref . je x
36	R2	peut-être comme disait AUX . elle disait il la tapait aussi avant lui faire un câlin .
37	S2	ouais . mais on va voir . peut-être que je vais essayer un p'tit peu la méthode au début de rester .
38		attendre que lui il vienne . [hum hum] et si je sens que moi aussi ou lui qu'il veut en fait être un peu
39		en contact avec moi . mais il sait pas comment s'y prendre . moi lui proposer tu veux une histoire
40		[voilà] ou tu veux venir à la table pour le . la collation avec moi [voilà] et . tout comme ça .
41	R2	x plutôt que me frapper est-ce que tu veux voilà . positiver . dire comment rentrer mieux en relation
42		avec toi . tu aimerais une histoire . ou

Au début de cet extrait, la stagiaire aborde la matinée filmée en la qualifiant d'« agitée » (ligne 1). Elle ne continue cependant pas à parler de la matinée mais revient à la semaine passée et le lien entre DAR et elle : « Avec DAR ce qui se passe là avec moi » (ligne 2). La stagiaire considère que DAR « rentre en contact en étant violent » (ligne 3). Par cet énoncé, la stagiaire catégorise les conduites « violentes » de DAR comme un moyen pour rentrer en contact avec elle. La référente enchaîne : « En ce moment, il te cherche de nouveau » (ligne 5). Cet énoncé contient des aspects généralisants en qualifiant les conduites de DAR par les termes « il cherche ». Il est également contextualisé en considérant que les conduites par liées spécifiquement à la personne de la stagiaire (« il te cherche »). La limitation dans le temps par les termes « en ce moment » est contrastée par « de nouveau ». La stagiaire ratifie cet énoncé de la référente : « A des moments il me cherche comme

ça » (ligne 6). Elle enchaîne en considérant que « c'est comme ça son moyen de faire ». (lignes 6-7). Pour la deuxième fois, la stagiaire qualifie les conduites agressives de DAR comme moyen pour interagir. La stagiaire et la référente évoquent ce que la stagiaire pourrait mettre en place (lignes 7-10). La référente continue ensuite : « Parce que c'est souvent quand tu arrives il va te taper en fait alors ça veut dire qu'il ne veut pas que tu viennes. » (lignes 11-12). La référente décrit les conduites de DAR en les généralisant par le terme « souvent » et en les mettant en lien avec l'arrivée de la stagiaire. Elle attribue ensuite une intention à DAR en considérant qu'il tape parce qu'il ne veut pas que la stagiaire vienne.

La stagiaire ratifie cet énoncé de la référente, tout en marquant qu'il s'agit d'une hypothèse d'interprétation par les termes de « peut-être ». (ligne 13). La référente souligne alors que la présence de la stagiaire est un état de fait : « C'est comme ça » (ligne 14). La référente enchaîne en proposant à la stagiaire de verbaliser et donne des exemples de ce que la stagiaire pourrait dire à DAR (lignes 16, 18-19). La stagiaire propose alors une conduite alternative et d'« aller moins vers lui » (ligne 20). La référente semble considérer que cet énoncé exprime que la stagiaire cherche à éviter une difficulté et propose de l'aide : « Ou si tu as besoin d'aide que nous on intervienne quand il te fait ça » (ligne 21). La stagiaire ne relève pas cette proposition d'aide et précise son argumentation pour « aller moins vers DAR » : « Ne pas trop le chercher enfin tu vois de vraiment laisser à que lui il vienne » (lignes 22-23). La référente ratifie cet énoncé (ligne 24) et la stagiaire enchaîne alors : « Quand il vient vers moi comme ça de lui dire non vraiment » (ligne 25).

La référente s'aligne et ajoute : « Ça je pense que tu sois claire il a pas le droit » (ligne 28). C'est la première fois dans cet extrait qu'une des professionnelles explicite un interdit de conduites violentes et du fait de taper. La référente continue en mimant un énoncé possible à adresser à DAR : « Je ne veux pas que tu me tapes » (ligne 28). La formulation proposée n'exprime pas un interdit général et partagé dans l'institution, mais se base sur un positionnement personnel de la stagiaire. La référente continue en évoquant EDO : « Et après s'il monte EDO il faut aussi être clair avec les deux » (ligne 29). Cet énoncé rend apparaître une catégorisation effectuée par la référente qui considère que DAR peut, de façon régulière, « monter » EDO.

A ce moment-là, la stagiaire aborde des moments où DAR cherche sa présence et où des interactions se déroulent de façon satisfaisante. Elle catégorise ensuite les conduites de DAR : « Il y a un peu cette ambivalence » (ligne 33). La référente fait un lien avec une auxiliaire de l'équipe éducative qui « disait il la tapait aussi avant de lui faire un câlin » (ligne 36). Les conduites de DAR ne sont ainsi plus considérées uniquement dans les interactions avec la stagiaire, mais également avec d'autres professionnelles. La stagiaire reprend ses réflexions autour des pistes d'actions possibles et rend manifeste que la catégorisation des conduites de DAR comme « ambivalentes » l'amène à attribuer l'intention à DAR qui « veut en fait être un peu en contact avec moi mais il sait pas comment s'y prendre » (lignes 38-39). Les deux professionnelles donnent ensuite des exemples d'énoncés à adresser à DAR (lignes 39-42).

Cet extrait d'entretien donne différents éléments de catégorisation concernant DAR. Les deux professionnelles considèrent que DAR peut recourir à des conduites « violentes » pour rentrer en contact avec la stagiaire, notamment en la tapant. Tandis que la référente attribue d'abord l'intention à DAR qu'il ne veut pas de la présence de la stagiaire, celle-ci considère plutôt que les conduites de DAR sont « ambivalentes » et qu'il cherche à entrer en contact avec elle, mais qu'il ne sait pas « comment s'y prendre ». Les deux professionnelles déploient des processus d'observation et de catégorisation afin de chercher à comprendre les conduites de DAR et leur attribuer une signification.

Cette quête de compréhension des conduites de DAR vise également à définir comment y répondre. Comment la stagiaire devrait-elle faire ? Devrait-elle « jouer avec lui », « lire des histoires », « faire différemment », « verbaliser » pour « voir comment rentrer en relation avec lui » ? Ou alors, s'agit-il d'aller « moins vers lui », de chercher de « l'aide » auprès de la référente, de « laisser » que DAR vienne par lui-même ? Finalement, la stagiaire va essayer « la méthode » d'« attendre que lui il vienne » et de lui proposer « une histoire » ou de venir à la table avec elle. La compréhension des conduites de DAR a une visée pragmatique. Lors de cet extrait, la stagiaire ne parle que de son lien avec DAR et pas des autres enfants. La référente, par contre, considère à un moment donné que DAR peut, à certains moments, « monter » EDO et rend ainsi manifeste la catégorisation qu'elle a établi concernant le duo formé par DAR et EDO.

Après avoir abordé la relation établie entre DAR et la stagiaire comme un des éléments qui contribue à une certaine agitation de manière générale, la référente évoque plus spécifiquement le déroulement de la matinée filmée et s'intéresse au moment de la collation :

Transcription 105 : Entretien de stage hebdomadaire		
P2-EP2	(3.43-4.52)	« C'était difficile pendant la collation ? »
1	R2	parce que pendant . c'était difficile pendant la collation . je me suis pas rendue compte
2	S2	eh il ((DAR)) a pas fait . la collation
3	R2	il avait pas envie de venir . j'ai vu qu'il jouait avec WIL et EDO
4	S2	DAR et EDO . ils ont pas participé . ils ont fait semblant de faire des épées . ils ont commencé à dire . eh . je m'en fiche un peu de tout et de rien . ben . je me fiche de ci et je me fiche de ça .
5		
6	R2	vous leur aviez proposé quand même de venir
7	S2	ouais on leur a proposé et ils . on a même dit . x regarde il y a des cerises . [hum] et ils disaient on s'en fiche . on s'en fiche . moi j'étais avec SAN . ELI et .. LIN . et puis ça c'est relativement bien passé
8		
9	R2	et WIL il ne voulait pas non plus . non .
10	S2	et c'est là où il y a eu cette histoire .
11	R2	et LIN non plus
12	S2	LIN
13	R2	parce que je l'ai vu assise sur les bancs . je l'ai vu
14	S2	ah non . c'est pas vrai . LIN elle a joué avec WIL.[hum hum] elle a joué très bien avec WIL . [hum hum] et c'est après la fin de la collation que IRI est venue et qu'il y a eu l'histoire
15		
16	R2	voilà parce que c'était . ben elle était entrée peut-être un peu . de manière brusque dans le jeu . enfin
17		. [ouais] j'ai pas clairement vu ce qui s'était passé . mais . [ouais] et est-ce que . peut-être . vous étiez peut-être pas bien . est-ce que vous voyiez tout le monde . pendant la collation . quand
18		
19		vous étiez assises .
20	S2	moi oui

Au début de cet extrait, la référente demande comment s'est passée la collation qui précède la première séquence d'interaction analysée. A ce moment-là, la référente prend sa pause et n'est pas présente. Dans l'institution en question, les enfants ne sont pas obligés de participer à la collation et peuvent continuer à jouer pendant ce moment. La stagiaire répond à la question de la référente en évoquant en premier DAR : « Il a pas fait la collation » (ligne 2). La référente s'enquiert des raisons pour cette conduite : « Il avait pas envie de venir ? » (ligne 3). Elle enchaîne en décrivant ce qu'elle a observé : « J'ai vu qu'il jouait avec WIL et EDO (ligne 3). La stagiaire répond en décrivant les conduites des enfants en regroupant DAR et EDO dans un duo: « DAR et EDO, ils ont pas participé. Ils ont fait semblant de faire des épées. Ils ont commencé à dire je m'en fiche un peu de tout et de rien. Ben je me fiche de ci et je me fiche de ça » (lignes 4-5).

La référente continue à interroger pour savoir si la stagiaire et l'aide ont proposé à DAR et à EDO de venir (ligne 6), ce que la stagiaire confirme (ligne 7) tout en continuant à décrire les conduites des enfants. La référente évoque alors WIL : « Et WIL il ne voulait pas non plus ? » (ligne 9). La stagiaire ne répond pas à cette question de la référente mais énonce : « Et c'est là où il y a eu cette histoire » (ligne 10). Par cet énoncé, la stagiaire revient sur l'évènement où WIL a mordu IRI (voir séquence A, ci-dessus) par le terme de « cette histoire ». La référente ne relève pas du tout et continue son énumération des enfants pour savoir qui n'a pas participé à la collation (ligne 11). La stagiaire s'aligne et décrit les conduites de LIN, de WIL et d'IRI (lignes 14-15) avant de redire : « Il y a eu l'histoire » (ligne 15). Cette fois, la référente reprend la thématique proposée par la stagiaire et rend manifestes les processus d'observation et de catégorisation qu'elle a effectués concernant l'évènement de la morsure : « Voilà parce que c'était ... ben elle était entrée peut-être un peu de manière brusque dans le jeu enfin » (ligne 16). A travers cet énoncé, la référente considère les conduites d'IRI en tant que déclencheur de l'« histoire » et n'évoque en rien les conduites de WIL et leur aspect non légitimes. Rapidement, la référente ajoute qu'elle n'a « pas clairement vu ce qui s'était passé » (ligne 17) et revient à la thématique antérieure de savoir comment le moment de la collation s'est passé. Qu'est-ce qui fait que la référente n'aborde pas plus amplement l'évènement de la morsure avec la stagiaire ? Cherche-t-elle à éviter ce sujet parce que l'entretien est enregistré ? Ou, à ce moment-là, ne veut-elle pas parler de WIL avec la stagiaire ?

En ce qui concerne le moment de la collation, la référente ne s'enquiert plus des conduites des enfants, mais de celles des professionnelles : « Vous étiez peut-être pas bien ? Est-ce que vous voyiez tout le monde ? » (lignes 17-19). Pendant cet extrait, la référente cherche à plusieurs reprises de comprendre ce que la stagiaire et l'aide ont fait. Elle s'enquiert si les deux professionnelles ont proposé aux enfants de venir à la collation (DAR et EDO, ligne 6 ; WIL, ligne 9 ; LIN, ligne 11) et si elles étaient « bien » pour pouvoir voir « tout le monde » (ligne 17-19). De cette manière, la référente

cherche à comprendre quelles sont les pratiques professionnelles mises en place à ce moment-là et s'il y a des éléments déclencheurs pour l'agitation de la matinée.

Le contexte de la collation aménagé dans l'institution en question prévoit que les enfants peuvent choisir s'ils rejoignent les tables pour manger des fruits et des biscottes ou s'ils continuent à jouer. Participer à la collation implique de suivre les règles instaurées pour ce contexte, de rester assis et d'attendre son tour pour se servir, par exemple. Les professionnelles sont assises aux tables de la collation et assurent ainsi une présence physique auprès des enfants qui y participent. En ce qui concerne les enfants qui jouent, les professionnelles les observent de plus loin et n'interviennent qu'en cas de besoin. Pour les professionnelles, il peut parfois être difficile de se positionner adéquatement. Par ses questions, la référente cherche à expliciter quel a été le positionnement de la stagiaire et de l'aide. Il est ici intéressant que les trois enfants abordés par l'analyse de cette trajectoire, DAR, WIL et EDO ne participent pas à la collation et se regroupent dans leur jeu. Dans cet extrait, la référente cherche à retracer les événements lors de son absence et évoque plus particulièrement les enfants qui n'ont pas participé à la collation. Dans l'ordre, la référente cherche à aborder les conduites de DAR, EDO, WIL et ensuite LIN. Ceci fait apparaître que la référente cherche les éléments déclencheurs de l'agitation de la matinée auprès de ces enfants-là. Ses énoncés montrent qu'elle a établi des processus d'observation et de catégorisation selon lesquels une éventuelle absence d'attention de la part de la stagiaire et de l'aide pour DAR, EDO et WIL est problématique.

Un peu plus tard dans cet entretien, l'extrait suivant fait ressortir plus clairement pourquoi la référente s'est informée sur le déroulement de la collation :

Transcription 106 : Entretien de stage hebdomadaire		
P2-EP2	(5.30-5.57)	« DAR et EDO »
1	R2	parce que là ça me semblait déjà assez agité . x quand je suis arrivée moi . c'était assez agité . et
2		ils étaient assez agités pour la réunion . aussi. je trouvais que c'était difficile
3	S2	ouais ouais
4	R2	à les reprendre . hein . moi j'ai eu de la peine aussi . [hum hum] . après ça a été . [hum hum] ouais ça
5		a été assez . DAR qui se couchait . EDO qui cherchait beaucoup .
6	S2	EDO qui cherchait beaucoup .
7	R2	ouais .

Au début de cet extrait, la référente aborde les processus d'observation et de catégorisation qu'elle a effectués lors de son retour de la pause : « Ça me semblait déjà assez agité quand je suis arrivée » (ligne 1). Le fait de se renseigner sur le déroulement de la collation vise à comprendre les raisons de cette agitation. La référente enchaîne en abordant la réunion : « Ils étaient assez agités pour la réunion aussi » (ligne 2). Cette catégorisation des conduites des enfants est générale et concerne le groupe d'enfants dans son ensemble. La référente enchaîne : « Je trouvais que c'était difficile » (ligne 2), ce qui est ratifié par la stagiaire. La référente précise alors ce qui a été difficile : « A les reprendre, moi j'ai eu de la peine aussi » (ligne 4). La référente évoque d'abord qu'il a été « difficile » de « reprendre » les enfants, avant de préciser qu'elle-même avait eu « de la peine ». Dans ses énoncés, la référente exprime brièvement un sentiment de désarroi. La référente s'apprête de qualifier plus précisément ce qui était difficile : « Après ça a été ouais, ça a été assez ... » (lignes 4-5). Elle laisse cependant cette catégorisation généralisante en suspens pour aborder des enfants en particulier : « DAR qui se couchait EDO qui cherchait beaucoup » (ligne 5). Dans cet énoncé, la référente décrit les conduites de DAR, tandis que pour EDO, elle effectue une généralisation. La stagiaire ratifie l'énoncé de la référente, en reprenant sa formulation (ligne 6).

Il apparaît dans ce court extrait, que le fait que la référente considère cette matinée comme « agitée » n'est pas lié à la relation entre DAR et la stagiaire, ni à l'« l'histoire » de la morsure, mais aux conduites de DAR et EDO lors de la réunion lorsque les deux enfants refusent de s'asseoir (voir transcriptions n° 101 et 102). Le terme d'« agitation » des enfants désigne principalement le fait qu'ils ne s'alignent pas sur ce qui est attendu et qu'ils contestent et refusent les règles institutionnelles et collectives existantes. Ce ne sont cependant pas les conduites des enfants en tant que telles qui préoccupent la référente, mais qu'il a été « difficile » de les reprendre et qu'elle a « eu de la peine » à le faire. A certains moments, l'« agitation » de la matinée a mis ses pratiques professionnelles en échec.

2.3.2. Définir des pistes d'action possibles

Dans l'extrait suivant, les deux professionnelles esquissent certaines pistes d'actions possibles et abordent le moment où WIL a mordu IRI. C'est la stagiaire qui introduit cette thématique en considérant qu'elle a trouvé difficile d'intervenir vu qu'elle était filmée. La référente explique que c'est pour cette raison qu'elle a voulu la soutenir. Les deux professionnelles discutent ensuite de cet épisode de la morsure :

Transcription 107 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP2 (17.44-18.36)		« C'est terrible quand il crie comme ça fort »
1	R2	eh bon je t'ai laissé t'occuper d'IRI puis moi j'ai plutôt pris WIL
2	S2	moi un moment j'ai eu PEUR/ parce que WIL il a .
3	R2	il avait besoin d'être contenu/ouais la chaise là
4	S2	la chaise j'ai vraiment eu peur\
5	R2	oui\ elle a pas passé loin . ouais ouais\
6	S2	mais . WIL quand il se fâche .
7	R2	il se met en colère\
8	S2	il crie très fort . [ouais] il se met vite en colère
9	R2	ouais . et ça elle disait la psychologue qu'il fallait essayer de le contenir quand il y avait ces moments-
10		là . mais c'est vrai c'est TERRIBLE quand il crie comme ça fort /c'est x
11	S2	ah c'est très x
12	R2	ça fait mal aux oreilles . [ouais] c'est vraiment difficile de garder son calme et de le contenir et de
13		verbaliser et de dire ben . tu es très en colère . t'es fâché . [hum hum] mais . ouais .
14	S2	ouais . non . ce n'est pas facile .. mais: ..
15	R2	du coup . on passe vite . enfin .

Au début de cet extrait, la référente évoque la répartition des rôles entre elle et la stagiaire : « Je t'ai laissé t'occuper d'IRI puis moi j'ai plutôt pris WIL » (ligne 1). La référente rend ainsi manifeste que c'est de façon intentionnelle qu'elle s'est préoccupé principalement de WIL, en tant que professionnelle expérimentée. Il est probable que cela est dû au fait qu'elle catégorise la prise en charge de WIL comme plus difficile que celle d'IRI. La stagiaire aborde en premier son vécu émotionnel lors de cette séquence d'interaction : « Moi un moment j'ai eu peur parce que WIL il a ... » (ligne 2). La peur de la stagiaire ne s'exprime pas seulement par le contenu de son énoncé, mais également par les marques de dislocation, d'accentuation et de suspension de l'énoncé.

La référente ne s'aligne pas et n'aborde pas le vécu émotionnel de la stagiaire. Elle parle de WIL : « Il avait besoin d'être contenu » (ligne 3). Cette catégorisation de WIL et de ses « besoins » établit une généralisation. C'est seulement suite à cet énoncé concernant les « besoins » de WIL que la référente reprend la thématique abordée par la stagiaire et enchaîne par : « Ouais la chaise là » (ligne 3). En ce qui concerne la thématique de la « peur », la référente évoque l'aspect le plus matériel de ce qui pourrait provoquer une telle émotion. La stagiaire s'aligne sur cet énoncé et ratifie que c'est bien le fait que WIL a lancé la chaise qui lui a fait peur. Dans l'énoncé de la stagiaire, les termes « la chaise » qui sont placés au début de l'énoncé et l'utilisation de l'adverbe « vraiment » ce qui exprime encore une fois une certaine intensité émotionnelle : « La chaise j'ai vraiment eu peur » (ligne 4).

Cet énoncé est ratifié par la référente à son tour : « Elle a pas passé loin ouais ouais » (ligne 5). Après avoir mis en lien la « peur » ressentie par la stagiaire avec le risque induit par le fait de lancer la chaise, la stagiaire continue : « Mais WIL quand il se fâche » (ligne 6). L'utilisation du terme « mais » indique que pour la stagiaire, la difficulté ne réside pas seulement dans le risque induit par la chaise, mais de façon générale par WIL qui se fâche. La référente ratifie cet énoncé : « Il se met en colère » (ligne 7). La stagiaire continue alors : « Il crie très fort il se met vite en colère » (ligne 8). Ces catégorisations de WIL sont établies de façon générale et décrivent ce que les professionnelles considèrent comme ses caractéristiques. Il est ici intéressant de noter que la référente utilise des formulations descriptives (« il se met en colère »), tandis que la stagiaire y ajoute des marqueurs d'intensité et des effets de répétitions (« il crie **très fort** il se met **vite** en colère »). Ceci contribue à ce que les énoncés de la référente expriment un calme et une certaine retenue dans les catégorisations effectuées, tandis que les énoncés de la stagiaire contiennent un marquage émotionnel.

La référente enchaîne et mentionne l'intervention d'une psychologue concernant WIL : « Elle disait la psychologue qu'il fallait essayer de le contenir quand il y avait ces moments-là » (ligne 9). La référente rend ainsi manifeste que les conduites de WIL ont été considérées suffisamment hors norme pour demander l'intervention d'une psychologue. L'accompagnement de WIL a donné lieu à des

discussions avec des intervenants extérieurs et probablement également en équipe. L'énoncé de la référente fait ressortir que la stagiaire a été informée de l'intervention de la psychologue et de ses recommandations et que la référente ne fait qu'un rappel. Cet extrait d'entretien permet également d'avancer que la référente, lors de son intervention auprès de WIL lors de la séquence de la morsure cherche à mettre en place des pratiques professionnelles correspondant au fait de « contenir » WIL. Lors de l'épisode de la morsure, la référente s'est basée sur des pistes d'actions élaborées antérieurement, de façon collective et suite à l'intervention d'un expert extérieur. La référente continue en reprenant la thématique des cris de WIL que la stagiaire avait abordé auparavant : « Mais c'est vrai c'est terrible quand il crie comme ça fort » (ligne 10). La référente reprend ici certaines des formulations proposées par la stagiaire (« il crie comme ça fort ») et accentue le terme de « terrible ». De cette façon, elle s'aligne partiellement sur les énoncés de la stagiaire et exprime également une certaine intensité émotionnelle.

Ensuite, la stagiaire cherche un qualificatif pour les cris de WIL (ligne 11), avant que la référente enchaîne : « Ça fait mal aux oreilles » (ligne 12). Par cet énoncé, la référente relie le fait que les « cris » de WIL sont « forts » et « terribles » avec l'aspect matériel et physique que « ça fait mal aux oreilles » et non pas avec le fait que cela fait peur. La référente enchaîne : « C'est vraiment difficile de garder son calme et de le contenir et de verbaliser et de dire ben tu es très en colère t'es fâché » (lignes 12-13). La référente décrit les pratiques professionnelles considérées comme adéquates suite aux discussions avec la psychologue, et le fait qu'il est difficile de les mettre en œuvre. Dans son énoncé, la référente met en lien le « mal aux oreilles » avec la difficulté de « garder son calme » et minimise ainsi le vécu émotionnel sous-jacent. La stagiaire ratifie l'énoncé de la référente, tout en exprimant certaines hésitations : « Ouais non ce n'est pas facile mais » (ligne 14). Les conduites de WIL, lorsqu'il est fâché, sont catégorisées comme difficiles à gérer pour les professionnelles. La référente conclut alors la discussion concernant WIL : « Du coup on passe vite enfin » (ligne 15). Cet énoncé constitue la clôture de la thématique de WIL et de l'épisode de la morsure dans cet extrait d'entretien. D'une part, la référente exprime ainsi que dans les activités menées auprès des enfants, il s'agit parfois d'abréger certaines situations. D'autre part, elle enchaîne par le fait que WIL a « besoin d'être contenu », et qu'il s'agit de mettre de telles pratiques en œuvre, malgré que cela soit « difficile » parce qu'il « crie fort » et qu'il n'y pas à s'y attarder plus longtemps dans la discussion. Les termes utilisées, telles que « terrible » et « peur » qualifient les « crises » de WIL et montrent que « ce qui est décrit ainsi ce sont des forces qui rendent la situation non viable » (Stroumza & al., 2014, p. 136). Cependant, pour pouvoir continuer à travailler, malgré tout, la référente professionnelle considère qu'il vaut mieux « passer vite ». Dans cet extrait d'entretien, la stagiaire et la référente se différencient dans leur expression de ce qui est terrible. La stagiaire évoque sa peur, tandis que la référente parle de la difficulté de contenir WIL et ne met pas en lien ces difficultés avec son vécu émotionnel.

Dans leur entretien, la référente évoque brièvement le moment où elle est intervenue lorsque les enfants ont joué aux kaplas (transcription n° 103) :

Transcription 108 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP2 (25.08-25.27)		« J'avais peur que ça dégénère »
1	R2	et puis après . par rapport au . jeu libre .. moi je suis pas mal allée vers eux . parce qu'il y avait DAR
2		. WIL . donc j'avais peur . ça . des fois ça dégénère . [ah oui] avec KEN . [hum] DAR . des fois il
3		tapait KEN . [hum hum] donc je suis allée plusieurs fois intervenir

Au début de cet extrait, la référente énonce qu'elle est allée vers les enfants « parce qu'il y avait DAR, WIL donc j'avais peur ça des fois ça dégénère » (lignes 1-2). La référente considère que la simple présence de DAR et WIL est suffisante pour se préoccuper et d'avoir « peur » que « ça dégénère ». Cette catégorisation très généralisante fait ressortir de façon explicite la raison pour laquelle la référente considère que DAR et WIL ne peuvent pas se laver les mains tout seuls : ça risquerait de « dégénérer ». La référente continue en décrivant les conduites observées : « DAR des fois il tapait KEN » (lignes 2-3). La présence de DAR et WIL amène la référente à rester vigilante, ce qui lui permet d'intervenir dès que DAR se met à taper KEN (ligne 3). Lorsque ces deux enfants se retrouvent avec d'autres enfants, il faut mieux « aller vers eux ». La présence physique et des interventions régulières permettent d'éviter que « ça dégénère ». Cette catégorisation très généralisante est en contraste avec l'extrait suivant du même entretien de stage, où les deux professionnelles s'intéressent à la question de comment intervenir sans stigmatiser :

1	S2	non dans l'ensemble ça a été . c'était . MOUvementé . un p'tit peu quand même . fallait .
2	R2	ouais . ouais . il y a quand même eu . des moments [ouais] où il fallait intervenir . et .. [et] c'est vrai
3		ces interventions sont pas évidentes . [non] parce que . eh . pas stigmatiser l'un plus que l'autre .
4		[ouais ouais] bien verbaliser . moi je sais pas si je l'ai assez verbalisé . mais bien verbaliser . qu'on
5		veut pas qu'ils se TAPent [ouais ouais] . qu'ils doivent s'exprimer . qu'ils doivent se parler .
6		s'arranger autrement [hum hum] mais dans le feu de l'action . des fois . ben . c'est . on les arrête
7		. surtout ((rire dans la voix))
8	S2	ben . je pense que là on a bien fait de les a-
9	R2	stop
10	S2	de les arrêter
11	R2	sinon c'était . [ouais] c'était trop trop loin
12	S2	et puis il y a des enfants qui . la colère . ils arrivent . ça monte . ça monte
13	R2	oui . et ils s'RENDent . même IRI elle ne se laisse pas faire x
14	S2	non elle se laisse pas faire
15	R2	au bout d'un moment . avec LIN elles se tapaient les unes sur les autres
16	S2	oui il en a beaucoup . il y a ELI qui a tapé LIN . je crois . il y a
17	R2	IRI et LIN . WIL pour les kapplas . ouais . c'est vrai c'est difficile . parce que . dans notre pédagogie
18		on veut pas intervenir TROP . alors on les laisse quand même aller LOIN . après on doit VITE
19		intervenir . et ..
20	S2	donc il faut être vigilant tout le temps
21	R2	voilà .[hum hum] ouais . ouais . et puis c'est vrai que . voir l'espace qu'ils ont . et tu vois bien .
22		partager les kapplas . bon c'était pas forcément évident . [ouais] et .. mais c'est vrai que . j'ai quand
23		même OBServé . puis il y a des moments ils arrivaient . LIN au bout d'un moment elle a dit je veux
24		plus jouer aux kapplas et elle a tout donné à IRI .[hum hum] donc d'eux-mêmes après ils se gèrent
25		assez bien . aussi la la . la
26	S2	et puis IRI elle verbalise très bien ce qu'elle a besoin ou pas
27	R2	ouais ouais . ça

Au début de cet extrait, la stagiaire reprend la catégorisation déjà effectuée en désignant la matinée de « mouvementée » (ligne 1), suivi d'une atténuation : « Un p'tit peu quand même » (ligne 1). La référente ratifie cet énoncé : « Ouais ouais il y a quand même eu des moment où il fallait intervenir » (ligne 2). Elle enchaîne : « C'est vrai ces interventions sont pas évidentes parce que pas stigmatiser l'un plus que l'autre » (lignes 2-3). La référente aborde ici un élément qui semble pour elle être une règle du métier ou une valeur éthique. Il s'agit de ne pas stigmatiser des enfants. Cet aspect pourrait éclairer le fait qu'elle ne désigne pas de fautif lors des deux séquences d'interaction impliquant des conduites agressives. Lorsqu'IRI s'est fait mordre, la référente ne prend pas parti pour celle-ci et elle considère même les conduites d'IRI comme un déclencheur potentiel. De même, lorsque DAR et LIN se disputent, la référente intervient en s'adressant aux deux enfants et énonce que « c'est pareil » pour les deux. Il se peut également que la référente évite de parler longuement de l'évènement de la morsure lors de cet entretien pour ne pas stigmatiser WIL. La règle d'éviter la stigmatisation d'un enfant influence les pratiques de la référente.

Ensuite, la référente continue à décrire ce dont il faut tenir compte lors des interventions auprès des enfants : « Bien verbaliser » (ligne 4). Elle commente ensuite ses conduites propres : « Moi je sais pas si je l'ai assez verbalisé » (ligne 4). Cet énoncé peut également être un moyen indirect pour amener la stagiaire à s'interroger sur ses propres verbalisations. La référente donne également des exemples de verbalisations : « Qu'on veut pas qu'ils se tapent qu'ils doivent s'exprimer qu'ils doivent se parler s'arranger autrement » (lignes 4-6). Dans ces énoncés, la référente considère que les conduites agressives doivent être remplacées par le langage. Lors des différentes séquences d'interaction, la référente a utilisé ces mêmes arguments auprès des enfants : Tu « peux dire », tu « peux expliquer », tu « sais parler ». La référente énonce ici ce qu'elle considère comme les règles du métier. Les conduites agressives sont considérées comme des ressources interactionnelles qui ne sont pas légitimes en tant que modalité et qui se remplacent par le langage.

La référente continue : « Mais dans le feu de l'action de fois ben c'est on les arrête surtout » (lignes 6-7). La voix de la référente contient un rire lors de cet énoncé. Il se peut que la référente avoue en quelque sorte que dans l'urgence du moment, elle ne suit pas toujours les règles du métier. La stagiaire intervient alors : « Ben, je pense que là on a bien fait de les a- » (ligne 8). La référente l'interrompt et ratifie en ajoutant « stop » (ligne 9). La stagiaire complète son énoncé par « de les arrêter » (ligne 10). Collectivement, les deux professionnelles élaborent ici que lors des interventions lors de conduites agressives de la part des enfants, deux priorités co-existent. D'une part, il s'agit

d'intervenir selon les règles du métier, en évitant de stigmatiser un enfant et en verbalisant. D'autre part, il s'agit d'intervenir rapidement pour « arrêter » les enfants et d'assurer leur sécurité physique. La référente argumente ensuite pourquoi il y a parfois nécessité d'intervenir rapidement : « Sinon c'était-c'était trop trop loin » (ligne 11). La stagiaire continue : « Et puis il y a des enfants qui la colère ils arrivent ça monte ça monte » (ligne 12). La stagiaire fait ici très probablement référence à WIL et à la séquence d'interaction portant sur la morsure, mais également sur la discussion préalable le concernant. Les deux professionnelles recourent à des répétitions dans leurs énoncés ce qui exprime l'intensité des situations interactionnelles évoquées. La référente enchaîne pas du tout par WIL mais par un autre enfant : « Oui et ils se rendent même IRI elle ne se laisse pas faire » (ligne 13). La référente parle-t-elle d'IRI pour éviter de stigmatiser WIL ? Son énoncé exprime en tout cas que le fait qu'IRI « rende » est inhabituelle et inattendue et ne correspond pas aux catégorisations plus générales portant sur IRI, par l'utilisation du terme « même » pour la qualifier.

La stagiaire ratifie cet énoncé (ligne 14) et les deux professionnelles nomment ensuite plusieurs enfants qui se sont tapés lors de cette journée (lignes 15-17). Elles parlent des conduites des filles qui, selon le film enregistré, n'ont pas donné lieu à des interventions marquées de la part des professionnelles. Ce n'est que plus tard que la référente évoque WIL : « WIL pour les kapplas ouais c'est vrai c'est difficile parce que dans notre pédagogie on veut pas intervenir trop alors on les laisse quand même aller loin après on doit vite intervenir » (lignes 17-19). Dans ces énoncés également, la référente aborde les conduites de WIL mais sans marquer leur aspect non légitime. Au lieu de catégoriser les conduites de WIL, la référente mentionne les principes pédagogiques de l'institution. Les règles du métier énoncées par la référente demandent de ne pas stigmatiser, de verbaliser, de ne pas intervenir trop, ce qui amène parfois à devoir intervenir vite.

La stagiaire ajoute : « Donc il faut être vigilant tout le temps » (ligne 20). La référente ratifie et continue d'énoncer des éléments contextuels expliquant les difficultés des enfants pour ne pas se fâcher. Il apparaît que la référente continue de parler de WIL, mais sans le nommer : « Voir l'espace qu'ils ont et tu vois bien partager les kapplas bon c'était pas forcément évident » (lignes 21-22). A travers ses énoncés, la référente relie les conduites agressives au contexte d'aménagement et au matériel à disposition et non pas aux caractéristiques des enfants. De cette manière, elle évite toute stigmatisation des enfants. Ensuite, la référente ajoute : « J'ai quand même observé puis il y a des moments ils arrivaient LIN au bout d'un moment elle a dit que je veux plus jouer aux kapplas et elle a tout donné à IRI donc d'eux-mêmes ils se gèrent assez bien » (lignes 23-25). Ceci est ratifié par la stagiaire qui ajoute que IRI « verbalise très bien ce qu'elle a besoin ou pas » (ligne 26), ce qui est ratifié à son tour par la référente (ligne 27).

Pendant tout cet extrait, la référente évite de parler de la colère de WIL et ses conduites. Lorsque la stagiaire évoque la notion de « colère », l'énoncé de la référente porte sur IRI. En énumérant les enfants qui se tapaient, les professionnelles n'abordent pas les séquences d'interactions nécessitant le plus leur intervention, et elles mentionnent IRI, LIN et ELI, et non pas WIL, DAR ou EDO. Lorsque la référente nomme WIL, elle passe tout de suite aux difficultés liées au matériel, à l'aménagement de l'espace et à la pédagogie de l'institution. Et finalement, quand elle considère que les enfants arrivent à gérer « assez bien », elle prend l'exemple de LIN et IRI. Lors de cet extrait, la référente recourt à des processus d'observation et de catégorisation concernant IRI, en énonçant qu'elle « rend », « ne se laisse pas faire », « tapait ». Ces catégorisations sont limitées par l'utilisation des termes « même IRI », ce qui montre leur aspect inhabituel. Ces processus d'observation et de catégorisation concernant IRI, contextualisés et considérés comme exceptionnels sont complétés par le fait qu'IRI arrive à « gérer assez bien » et qu'elle « verbalise très bien ce qu'elle a besoin ». Concernant WIL, la référente le mentionne seulement en lien avec les kapplas en énonçant que « c'est vrai c'est difficile ». Il semble que pour la référente, ne pas stigmatiser WIL signifie ne pas aborder ses conduites et ses caractéristiques. La règle du métier stipulant d'éviter la stigmatisation amène un silence.

2.3.3. Les processus d'observation et de catégorisation effectués dans cet entretien

A la fin de l'analyse des différents extraits, il s'agit de regrouper les aspects les plus saillants de cet entretien de stage entre la référente et la stagiaire. Les deux professionnelles considèrent la matinée comme « agitée » et cherchent en premier à définir des éléments déclencheurs et les difficultés rencontrées. Pour ce faire, elles parlent de la relation entre DAR et la stagiaire, des « besoins » de WIL lorsqu'il se met en colère, de positionnement des professionnelles lors de la collation et de la

difficulté d'EDO et de DAR de participer lors de la réunion. A partir de là, la référente et la stagiaire évoquent les pistes d'actions possibles et la difficulté d'éviter que « ça dégénère » tout en veillant à ne pas « stigmatiser » les enfants.

En ce qui concerne les éléments déclencheurs de l'« agitation » de la matinée, les professionnelles évoquent DAR, à travers des termes tels que « il te cherche » ou « il monte EDO ». Les professionnelles rendent ainsi manifestes les processus d'observation et de catégorisation effectués et qu'elles considèrent que les conduites de ces enfants ont un effet d'entraînement mutuel. Par ailleurs, les deux professionnelles considèrent que les colères de WIL sont « terribles ». En s'intéressant aux éléments déclencheurs pour l'« agitation » de la matinée, les professionnelles ne parlent pas seulement des conduites des enfants, mais également des pratiques professionnelles mises en œuvre et notamment du positionnement de la stagiaire et de l'aide lors de la collation. Ceci montre que pour éviter que « ça dégénère », il est nécessaire de constamment pouvoir voir « tout le monde », et notamment WIL, DAR et EDO. Ce principe de précaution de veiller à « voir » les trois enfants en question, de rester proche d'eux, d'intervenir dès que nécessaire est en contraste avec un autre principe avancé par la référente lors de cet entretien. La référente considère qu'il s'agit de ne pas stigmatiser les enfants. Il apparaît ici comme significatif qu'à plusieurs moments de cet entretien, la référente évite d'aborder la colère de WIL et ses conduites. La règle du métier stipulant d'éviter la stigmatisation semble amener à des non-dits et à des silences. Est-ce dû au fait que l'entretien est enregistré et qu'il s'agit de ne pas divulguer des aspects stigmatisants face aux chercheurs ? Ou s'agit-il d'une pratique professionnelle plus généralisée de la part de la référente ? Dans cet entretien, il n'y a pas d'éléments pour répondre à ces questions.

2.4. Une activité de « jeux libres »

La prochaine activité se déroule environ quinze jours plus tard. Lors de cette activité, la stagiaire a prévu d'aménager une situation de « jeux libres ». Cette situation lui sert d'expérimentation en vue de la visite de stage qui est prévue pour la semaine suivante. Il s'agit ici d'analyser comment les processus d'observation et de catégorisation, effectués préalablement, sont mobilisés, ajustés, complétés et modifiés.

2.4.1. Intervenir suite aux conflits entre les enfants

Lors de la collation, deux séquences interactionnelles impliquent des conflits entre les enfants et permettent d'affiner l'analyse des pratiques professionnelles mises en œuvre dans ces situations :

Ligne	Transcription 110 P-A3 (1.52-2.21) Jeux libres	Photos/Commentaires
A	« Elle a du chagrin » ((R2 est à la table de collation. Elle se retourne quand elle entend un enfant pleurer.))	
1	R2 euh:: ./ moi j'suis pas d'accord qu'il y a de la bagarre ici .	
2	hein ((se déplace)) .../ ((prend la main d'EDO dans sa main))	
3	tu as vu EDO/. regarde/ ... ((amène EDO vers LIN))	
4	tu vois . elle a eu mal . LIN\	
5	LIN ((pleure)) <u>aïe xxx</u> ((montre un objet que EDO tient dans la main))	
6		
7	R2 <u>qu'est-ce qui s'est passé</u> ./ ((R2 s'accroupit à côté de EDO et le tient par la main))	
8		
9	LIN ((pleure)) xxx ((continue de pleurer))	
10	R2 <u>hein</u>	
11	EDO ((baisse la tête))	
12	R2 il t'a tapé avec ça/ alors non\ alors ça fait vraiment trop mal/	
13	non\	
14	EDO ((veut partir. R2 le retient par la main))	
15	R2 non . je ne suis pas d'accord .\ attends\ je suis pas d'accord/	
16	regarde (photo) comment elle a du chagrin\	

2.24

Cette séquence d'interaction se déroule lors de la collation. La référente est assise à une table et se retourne quand elle entend un enfant pleurer. La référente commence son intervention par l'expression de son désaccord (ligne 1) et la termine en exprimant son désaccord (ligne 15). Entre ces expressions de non-légitimité des conduites des enfants, elle précise sur quoi porte son désaccord, établit une sorte d'historique de ce qui s'est passé et rend EDO attentif au vécu émotionnel de LIN. En premier, la référente précise qu'elle n'est pas d'accord que les enfants se bagarrent (« Je suis pas d'accord qu'il y a de la bagarre ici », lignes 1-2). A ce moment, elle ne désigne pas d'« agresseur » ou de « victime » de façon verbale. Par son action non-verbale, en prenant EDO par la main et en l'amenant vers l'enfant qui pleure (lignes 2-3), elle désigne cependant clairement EDO comme responsable de la « bagarre ». Elle demande ensuite à EDO de regarder (« Tu as vu EDO regarde », ligne 3). De cette façon, elle cherche à construire une attention conjointe sur le fait que LIN est en train de pleurer. La référente enchaîne sur « tu vois » (ligne 4). Ensuite, la référente précise sur ce qu'il s'agit de voir : « Elle a eu mal LIN » (ligne 4). Dès que l'attention conjointe sur LIN est établie, celle-ci désigne EDO et l'objet qu'il tient dans la main (lignes 5-6). En pleurant toujours bruyamment, elle dit quelque chose à la référente. S'ouvre alors un petit espace pour « construire l'historique ». La référente demande ce qui s'est passé (ligne 7). La référente se met physiquement à hauteur d'EDO (lignes 7-8) et l'incite ainsi à donner une réponse. C'est cependant LIN qui continue de pleurer tout en essayant de parler (ligne 9). La référente ratifie par « hein » (ligne 10) et laisse ainsi la place aux enfants pour continuer de s'engager dans l'interaction. EDO se contente de baisser la tête (ligne 11). La référente résume alors ce qu'elle a compris de l'interaction et ce que LIN a dit : « Il t'a tapé avec ça » (ligne 12). A ce moment, la référente s'adresse à LIN et parle d'EDO à la troisième personne.

Une fois que la référente a établi pour elle ce qui s'est passé (« Il t'a tapé avec ça », ligne 12), elle rend publiquement manifeste qu'elle considère de telles conduites comme non légitimes. Elle ajoute tout de suite un argument de justification pour cette désapprobation (« Alors non alors ça fait vraiment trop mal non », lignes 12-13). Pendant toute cette séquence, EDO n'est pas intervenu activement dans l'interaction. Il s'est laissé amener par la référente vers LIN, il baisse la tête lorsqu'il est invité à répondre et il cherche à partir lorsque la référente lui signifie qu'elle désapprouve ce qui s'est passé (ligne 14). La référente le retient alors (ligne 14) et réitère son désaccord (« Non je ne suis pas d'accord », ligne 15). Ici, il n'est plus clair si elle est en désaccord avec le fait qu'EDO ait tapé LIN, ou parce qu'EDO veut s'en aller. Elle enchaîne par « attends » (ligne 15) et redit qu'elle n'est pas d'accord (ligne 15). Elle précise ensuite ce qu'elle attend d'EDO (« Regarde comme elle a du chagrin », ligne 16). Elle indique qu'elle attend d'EDO qu'il observe les conséquences de ces actes et qu'il tienne compte du vécu émotionnel des participants à l'interaction.

Dans cette situation qu'elle n'a pas observée directement, la référente cherche à établir ce qui s'est passé. Au départ, quand l'historique d'interaction n'est pas encore établi, la référente énonce un interdit de façon générale et sans l'adresser à un enfant en particulier : Les « bagarres » ne sont pas légitimes. Cependant, très rapidement, la référente considère que les pleurs de LIN expriment de la douleur (ligne 4) et le fait de tenir EDO par la main semble indiquer qu'elle suppose que c'est EDO qui a fait mal à LIN. Dès que le déroulement de la « bagarre » s'est suffisamment éclairci, la référente précise l'interdit général en énonçant qu'EDO n'a pas le droit de taper. Il est ici intéressant à noter que dans ce conflit impliquant EDO, la référente attire l'attention d'EDO sur les conséquences de ses conduites, dès le début de cette séquence d'interaction. Lors de l'activité précédente, lors du conflit impliquant DAR, elle n'avait pas du tout mis en œuvre une telle pratique professionnelle et concernant WIL, elle avait énoncé que « ça fait mal », seulement à la fin de son intervention.

Une deuxième dispute suit quelques minutes plus tard, toujours pendant le moment de la collation, et implique WIL, DAR, EDO et KEN. Certains enfants sont assis à table tandis que d'autres sont en train de jouer. Tout à coup il y a beaucoup de bruit. Des enfants se disputent (en dehors du champ de la caméra) et c'est la stagiaire qui intervient en premier :

Ligne	Transcription 111 P-A3 (5.25-6.03)		Photos/Commentaires
B	« Ils s'acharnent » ((Pendant le goûter, des enfants se disputent. S2 se lève et intervient auprès des enfants.)) 1 S2 ++WIL/ ça je suis pas d'accord/ qu'est-ce que tu fais/++ ((se déplace rapidement vers les enfants)) 2 3 KEN ((pleure)) 4 S2 ++WIL++ ((Cherche à tenir WIL)) 5 WIL ((se dégage)) 6 S2 ((tient WIL par le bras) +WIL ./ pourquoi tu fais ça/ 7 +((tient WIL par les deux bras (photo)) +WIL . 8 pourquoi tu fais ça/+ 9 WIL ((se dégage)) 10 DAR/EDO ((partent du coin)) 11 S2 elle est où ta carte de pompier/ KEN/ 12 KEN x elle est x\ 13 R2 vous savez quoi\ venez voir .\ 14 S2 ((se tourne vers R2)) non . là REF ./ alors là . . c'est vraiment trop fort ((secoue la tête))/ ils s'acharnent contre xxx ((montre KEN du doigt))/ 15 16 <u>ouais xxx ..\</u> c'est qui . qui s'est acharné/ ((est penché vers EDO et DAR, tient la main de EDO, et regarde S2)) 17 R2 18 19 20 KEN ((se lève et va vers R2)) 21 S2 ben il y avait WIL . qui donnait des coups xx et il y avait les deux qui le tenaient ./ ((pointe vers EDO et DAR)) franchement .. euh:: . ((S2 observe R2)) 22 23 24 R2 ben S2 a vu . moi j'ai pas vu ce qui s'est passé\ ((R2 regarde DAR et EDO. KEN est à côté d'R2)) alors vous allez vous calmer/ vous allez vous asseoir sur le . sur les coussins et regarder un livre un petit moment avant la réunion\ 25 26 27 28		 5.36

La stagiaire se lève rapidement de la table du goûter et se déplace vers les enfants en question. Elle interpelle un des enfants, en levant la voix : « WIL ça je suis pas d'accord qu'est-ce que tu fais » (lignes 1-2). Par son déplacement rapide, le volume de sa voix et l'accentuation de la prosodie, elle exprime un désaccord fort et un vécu émotionnel intense. KEN est assis par terre et se met à pleurer. WIL est debout, à côté de KEN. La stagiaire l'entoure de ses bras et cherche à le tenir. Elle l'interpelle à nouveau, en criant presque : « WIL » (ligne 4). L'enfant se dégage et s'éloigne, la stagiaire avance son bras et le retient par le bras. Elle s'adresse à lui : « WIL pourquoi tu fais ça » (ligne 6). Les répétitions du prénom de l'enfant et de la question du pourquoi, ainsi que le volume et l'accentuation de la prosodie des énoncés de la stagiaire sont marqués. La stagiaire tient ensuite WIL par les deux bras, le tourne vers elle et cherche à capter son regard. Cette conduite de la stagiaire montre qu'elle observe que WIL cherche à éviter d'entrer en interaction avec elle. La stagiaire insiste et répète le même énoncé : « WIL pourquoi tu fais ça » (lignes 7-8). Par son intervention, la stagiaire interrompt les conduites des enfants et elle signifie clairement qu'elle les catégorise comme non légitimes et non acceptables. Elle ne parvient cependant à entrer en interaction avec WIL. WIL se dégage, s'éloigne et la stagiaire le laisse partir.

Pendant ce temps-là, DAR et EDO sont restés en peu en retrait. Lorsque WIL s'éloigne, les deux autres enfants partent également. La stagiaire a énoncé un interdit en s'adressant à WIL et à chercher à comprendre les raisons de sa conduite, mais elle ne s'est pas explicitement adressé à DAR ou EDO. Après le départ des trois enfants, la stagiaire s'adresse à KEN qui est toujours assis à côté d'elle, en pleurant. Elle abaisse sa voix et lui demande : « Elle est où ta carte de pompier KEN » (ligne 11). Par cet énoncé, la stagiaire fait apparaître qu'elle considère que la dispute entre les enfants concerne une carte de jeu appartenant à KEN. Les questions adressées à WIL pour savoir le « pourquoi » de ses conduites semblent ainsi moins être orientées pour connaître le déroulement préalable et l'« objet » de la dispute, mais plutôt pour comprendre comment WIL pouvait s'engager dans de telles conduites agressives. Les questions de la stagiaire marquent son incompréhension face à des conduites considérées comme injustifiables. KEN répond, avec des pleurs dans sa voix :

« X elle est x » (ligne 12). En même temps, il cherche la carte dans la poche de son pantalon. A ce moment-là, la référente intervient. Elle était assise à l'autre table du goûter et ne pouvait pas voir l'endroit de la salle où se déroulait l'interaction en question, mais elle a pu entendre ce qui se disait. La référente se lève, se déplace et vient vers le coin de la salle où se trouve la stagiaire. Par son intervention, elle rend ostensible qu'elle considère nécessaire qu'elle intervienne. Elle s'adresse aux enfants : « Vous savez quoi venez voir » (ligne 13). Sa prosodie est posée et contraste ainsi fortement avec la prosodie de la stagiaire lors de ses énoncés adressés à WIL.

La stagiaire se retourne, regarde la référente et lui dit : « Non là R2 alors là ... c'est vraiment trop fort » (lignes 14-15). Le « non » énoncé par la stagiaire est fortement accentué. Elle semble ainsi contester l'intervention de la référente et le contraste entre la prosodie fortement accentuée de la stagiaire et le calme apparent de celle de la référente est encore plus marqué. En répétant le terme de « là », elle semble indiquer qu'à d'autres moments, la manière d'intervenir de la référente peut être adéquate, mais non dans la situation actuelle où « c'est vraiment trop fort ». Par son énoncé qui précède la catégorisation effectuée concernant la conduite des enfants, la stagiaire « marque une rupture dans l'enchaînement énonciatif : l'autre est ainsi écarté, la coénonciation mise en suspens, en stand-by » (Vladimirska, 2013, p. 202). L'énoncé de la stagiaire contient une contestation directe de la conduite de la référente et une intensité émotionnelle qui continue à marquer la prosodie.

La stagiaire enchaîne ensuite pour argumenter et expliciter ce qui est « trop fort » : « Ils s'acharnent contre xxx » (lignes 15-16). En accompagnant sa verbalisation, la stagiaire pointe sur KEN. Par son énoncé, la stagiaire rend manifeste les catégorisations qu'elle a effectuées. Le terme de « s'acharner » exprime une conduite intentionnelle et répétitive et constitue ainsi une justification pour la réaction de la stagiaire. Le terme utilisé reflète la charge émotionnelle exprimée par la prosodie des énoncés de la stagiaire. Une partie de l'énoncé de la stagiaire n'est plus compréhensible, étant donné que la référente, mais également plusieurs enfants parlent en même temps. La référente s'aligne sur ce que dit stagiaire par un énoncé largement inaudible (« Ouais, xxx », ligne 17) et enchaîne ensuite : « C'est qui ... Qui s'est acharné ? » (ligne 17). La référente demande ainsi plus de précisions concernant les observations effectuées par la stagiaire, mais elle reprend le terme de « s'acharner » et s'aligne de cette manière sur cette catégorisation. A ce moment-là de l'interaction, la référente se trouve à côté de DAR et EDO et a été rejointe par la stagiaire. KEN se déplace également et se positionne à côté de la référente. Seul WIL reste de l'autre côté de la salle.

La stagiaire répond à la question de la référente par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués antérieurement et fait ainsi une sorte de récit de l'événement : « Ben il y avait WIL qui donnait des coups xx et il y avait les deux qui le tenaient » (lignes 21-22). Cet énoncé sert ainsi de justification pour le fait de catégoriser la conduite incriminée d'« acharnement ». La stagiaire pointe vers DAR et EDO en disant « franchement » (ligne 23). Elle regarde ensuite la référente. La référente, quant à elle, s'adresse alors aux enfants, toujours avec une prosodie calme et posée : « Ben S2 a vu moi j'ai pas vu ce qui s'est passé » (ligne 24). Par cet énoncé, la référente rend visible qu'elle tient compte des énoncés de la stagiaire, mais que ce n'est pas une base suffisante pour qu'elle prenne position concernant ce qui s'est passé. La référente demande ensuite de façon générale, sans s'adresser à un enfant en particulier : « Alors vous allez vous calmer vous allez vous asseoir sur le sur les coussins et regarder un livre un petit moment avant la réunion » (lignes 25-28). Cet énoncé peut s'adresser à DAR et EDO qui se trouvent à côté de la référente, mais aussi à KEN qui se tient près d'elle. Cependant, il n'est pas explicitement adressé à WIL qui s'est éloigné et se trouve de l'autre côté de la salle.

Lors de son intervention, la référente n'énonce pas d'interdit, tout en ratifiant les termes utilisés par la stagiaire. De façon ostensible, elle reste calme et posée et ne prend pas position. En demandant aux enfants de se calmer, elle s'adresse indirectement également à la stagiaire. En peu plus tard, lorsque les deux professionnelles sont retournées à la collation, la stagiaire s'adresse à la référente et aborde ce qui s'est passé : « J'ai eu peur parce qu'ils étaient vraiment ..- ». Par cet énoncé, la stagiaire semble vouloir élaborer ce qui s'est passé, mais également justifier tant la pertinence de son intervention que son implication émotionnelle. La référente ne relève pas cet énoncé et dans l'effervescence de l'action, la stagiaire n'y revient plus.

Dans cette séquence d'interaction, la stagiaire considère que WIL, DAR et EDO se sont « acharnés » sur KEN. Elle intervient auprès de WIL pour lui signifier un interdit de « faire ça » et pour chercher à comprendre les raisons de ces conduites, mais ne s'adresse pas aux deux autres enfants. Par sa prosodie, l'accentuation de ses énoncés, son intervention rapide et l'expression d'un vécu émotionnel

intense, la stagiaire rend visible qu'elle catégorise les conduites de ces trois enfants comme « trop fort », comme inacceptables. La référente, quant à elle, s'aligne sur l'énoncé de la stagiaire considérant que les enfants se sont « acharnés », mais ne rend pas manifeste les catégorisations établies par elle à partir de ça. La référente ne s'est pas alignée sur le vécu émotionnel exprimé par la stagiaire. Elle garde son calme pour clore la séquence d'interaction conflictuelle entre les enfants. Ce décalage peut être déconcertant pour la stagiaire :

« Eprouver des émotions qui sont ensuite laissées de côté parce que ne favorisant pas la viabilité n'est pas facile pour les professionnels. Ils peuvent avoir l'impression qu'on ne rend pas justice à leurs émotions. Les considérer comme des versions et non comme des visions leur enlève leur prétention à la vérité ; de là au désinvestissement, il n'y a qu'un pas. Le risque est de perdre la confiance ou croyance en la version, qui est nécessaire pour que celle-ci soit investie, ancrée dans la réalité, efficace » (Stroumza & al., 2014, p. 137).

Il est intéressant d'aborder les différences et les similitudes entre les quatre séquences d'interaction conflictuelles entre les enfants. La séquence impliquant DAR (102) est la plus courte et la référente annonce l'interdit dès le début de son intervention. Lors de la séquence impliquant EDO (110), l'importance du fait d'attirer l'attention d'EDO sur les conséquences de ses conduites apparaît en comparaison avec les autres séquences. Lors de ces deux séquences, la référente intervient seule et la stagiaire n'y participe pas. Ce sont les deux séquences impliquant WIL (99 et 111) qui sont nettement plus longues que les autres. Lors de ces deux séquences, la stagiaire intervient en premier et elle est rejointe ultérieurement par la référente. Dans ces deux situations, les interventions de la stagiaire suivent le même ordre que la référente mobilise concernant DAR, et partiellement concernant EDO. En premier, il s'agit d'énoncer l'interdit, en marquant l'urgence de la situation lorsqu'il s'agit d'interrompre les conduites agressives d'un enfant. La stagiaire exprime, à travers le volume de sa voix, l'accentuation de la prosodie de ses énoncés et par les effets de répétitions une intensité émotionnelle importante. Il est dès lors intéressant de noter que la référente, lors des deux situations impliquant WIL, cherche en premier à rétablir du calme et d'apaiser l'agitation de la situation. Elle suit ainsi ce qu'elle a énoncé comme recommandations de la psychologue lors de l'entretien de stage précédent : il s'agit de « garder son calme » et de « verbaliser » étant donné que WIL a « besoin d'être contenu ». Cependant, de cette manière, la référente n'énonce plus, ou seulement tardivement, un interdit.

Comparaison des interventions auprès des enfants					
1 ^{ère} activité observée			2 ^{ème} activité observée		
WIL (Transcription 99)		DAR (Transcription 102)	EDO (Transcription 110)	WIL, DAR et EDO (Transcription 111)	
Stagiaire	Référente	Référente	Référente	Stagiaire	Référente
Marquer l'urgence Interdire Chercher à comprendre Proposer des conduites de rechange	Calmer la situation Chercher à comprendre Légitimer les raisons Proposer des conduites de rechange Interdire Attirer l'attention sur les conséquences	Marquer l'urgence Interdire Proposer des conduites de rechange Chercher à comprendre	Interdire Attirer l'attention sur les conséquences Comprendre les raisons Interdire	Marquer l'urgence Interdire Chercher à comprendre Exprimer un désaccord marqué	Chercher à comprendre Demander de se calmer

2.4.2. Chercher à éviter les conflits entre les enfants

Après les deux situations d'interactions conflictuelles entre les enfants dès le début de la matinée, les deux séquences suivantes montrent comment les professionnelles cherchent à anticiper et à éviter de nouveaux conflits. La prochaine séquence d'interaction implique KEN, ainsi que DAR et WIL. Elle se déroule lors d'un moment d'attente pendant la réunion animée par la référente :

Ligne	Transcription 112 P-A3 (19.43-19.49)	Photos/Commentaires
C	« Vous faites les fous » ((Les enfants sont installés à la réunion. KEN est couché sur DAR qui lui tapote la tête. R2 les sépare et demande à KEN de s'asseoir à côté de WIL.))	 19.45
1	WIL ((agite son doudou (tissu) en direction de KEN))	
2	R2 ne tape pas . WIL\	
3	WIL mais je n'ai pas envie qu'il vienne à côté de moi/ ..	
4	R2 ((touche le bras de KEN)) alors change de place . la/	
5	((pointe en face (photo))	
6	KEN ((se déplace et s'approche de la place à côté de DAR))	
7	R2 non non . ça va pas KEN à côté de DAR . vous faites les	
8	fous les deux	

Au début de cette séquence, KEN est couché sur DAR qui lui tapote la tête. Les deux enfants rient. La référente les sépare et déplace KEN. Par son intervention, la référente montre qu'elle considère les conduites de DAR et de KEN comme non légitimes et qu'elle décide de déplacer KEN et non DAR. Elle propose à KEN de s'asseoir à une place libre, à côté de WIL. WIL prend son doudou en forme de tissu et le lève. Il l'agite dans la direction de KEN (ligne 1). La référente l'interpelle : « Ne tape pas WIL » (ligne 2). Par cet énoncé, la référente catégorise les mouvements de WIL, qui ne sont pas clairement adressés à KEN, par le terme « taper ». WIL répond alors : « Mais je n'ai pas envie qu'il vienne à côté de moi » (ligne 3). La référente touche le bras de KEN et lui désigne une place libre en lui proposant de changer de place (« Alors change de place là », ligne 4-5). KEN se lève, mais il ne va pas vers la place désignée. Il retourne vers la place qu'il avait auparavant, à côté de DAR. La référente intervient et conteste la conduite de KEN : « Non non ça va pas KEN à côté de DAR vous faites les fous les deux » (lignes 7-8).

Par cet énoncé, la référente évoque les conduites préalables de KEN et de DAR qui l'ont amenée à séparer les deux enfants. Lors d'une réunion, être couché l'un sur l'autre et de se taper sont des conduites catégorisées comme « faire les fous » et considérées comme non légitimes. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués sert de justification pour la conduite de la référente et le fait de séparer ces deux enfants. Tandis que la référente explicite pourquoi KEN et DAR ne peuvent pas s'asseoir à côté l'un de l'autre, il reste dans l'implicite ce qui l'amène à s'aligner sur le refus de WIL que KEN s'assied à côté d'elle. La référente accepte que WIL décide qui s'assied à côté de lui, mais par contre elle ne permet pas à KEN de décider où il veut s'asseoir. L'analyse de cette séquence fait apparaître que certaines combinaisons d'enfants ne sont pas considérées comme appropriées. Certaines sont contestées par la référente (KEN et DAR), d'autres par un enfant (KEN et WIL). S'il y a lieu de séparer ces combinaisons, c'est KEN qui est déplacé et non pas les autres enfants.

Un des moyens pour éviter des conflits entre les enfants consistent à séparer ceux qui pourraient se disputer. Concernant WIL, la référente le « protège » de ce qu'il vit comme irruption dans son espace personnel. Concernant DAR, elle évite la présence d'enfants qui pourrait l'entraîner, ou se faire entraîner, pour faire « les fous ». Les critères pour placer un enfant à côté d'un autre ne sont que partiellement explicités et semblent émerger du contexte. Ils peuvent ainsi donner lieu à des incompréhensions ou des contestations, ce qui amène des déplacements multiples. Dans cette séquence, il n'est pas tout à fait clair pour KEN où il peut s'asseoir. Cependant, en ce qui le concerne, la référente considère qu'il acceptera les consignes pour se déplacer, sans résister et sans provoquer de situation conflictuelle. L'analyse de cette séquence montre l'existence de catégorisations concernant le placement des enfants. Pour faciliter l'attention conjointe de la part des enfants, pour diminuer les distractions éventuelles et pour éviter que les enfants se disputent, il est important de veiller à qui s'assied à côté de qui. Cette séquence donne un bref éclairage sur les processus d'observation et de catégorisations sous-jacentes, mobilisées pour éviter que les enfants fassent « les fous », pour les séparer et les agencer selon leurs façons d'interagir. L'analyse fait ici ressortir que la « gestion » d'une dynamique de groupe implique tout un travail d'agencement des enfants.

La prochaine séquence d'interaction se déroule lors de la fin de la réunion et concerne une autre situation où les professionnelles cherchent à éviter que DAR s'engage dans un conflit avec les autres enfants :

Ligne	Transcription 113 P-A3 (35.25-35.42)	Photos/Commentaires
D	« Je te trouve un peu trop bagarreur aujourd'hui » ((A la fin de la réunion, une grande partie des enfants se sont levés et partis. DAR est à côté de WIL, qui est couché sur un coussin. WIL le le tapote avec son doudou et DAR touche son épaule. S2 est à côté des enfants)) 1 R2 alors je crois S2 va aller chercher quelque chose/ 2 S2 ouais ((tient DAR par l'épaule)) je vais aller chercher 3 quelque chose ((regarde un post-it et compte les enfants 4 en pointant)) <u>xxx</u> trois quatre cinq six sept huit/ 5 ENF <u>xxx</u> 6 R2 <u>xxx</u> .. c'est bon/ 7 S2 ouais ./ ((se lève)) alors\ déjà je vais ranger ça\ ça va où 8 ça/ ((prend le tableau noir)) 9 R2>DAR ((s'approche de DAR, le tient par un bras et le soulève 10 (photo)) 11 R2>S2 derrière la barrière xx\ 12 R2 DAR . je te trouve un peu .. trop bagarreur . 13 aujourd'hui . qu'est-ce qui se passe/ ((prend DAR sur les 14 genoux))	 35.33

A la fin de la réunion, une grande partie des enfants sont partis au parc, et notamment EDO. DAR et WIL se trouvent encore dans le coin de la réunion. Les deux enfants sont couchés sur les coussins et, en riant, WIL tapote DAR avec son doudou, tandis que DAR touche son épaule. La référente s'adresse aux deux enfants et leur annonce que la stagiaire va aller chercher « quelque chose » pour l'activité à venir. Par cet énoncé, la référente cherche à attirer l'attention de DAR et de WIL sur l'activité à venir et à les interrompre dans leur interaction. La stagiaire qui se trouve à côté de DAR le tient par l'épaule et dit, en s'adressant de façon générale aux personnes présentes : « Ouais je vais aller chercher quelque chose » (lignes 2-3). Par son geste, la stagiaire montre qu'elle considère comme nécessaire de restreindre les conduites de DAR. La stagiaire regarde ensuite un post-it et compte les enfants marqués sur sa liste (ligne 4). Lorsque la stagiaire se lève, la référente s'approche. Les deux professionnelles discutent de l'emplacement pour ranger le tableau noir (lignes 7-11). En même temps, la référente s'approche de DAR, le tient par un bras et le soulève (lignes 9-10). Elle s'adresse à l'enfant : DAR je te trouve un peu trop bagarreur aujourd'hui qu'est-ce qui se passe » (lignes 12-13). La référente prend DAR sur les genoux.

Au début de cet extrait, tant DAR que WIL s'engagent dans des mouvements feints de se « taper » et les deux rient. Il n'est pas ostensible si l'un ou l'autre est en train de « mener » ou de « subir » ce qui se passe. Pourtant, la référente n'intervient qu'auprès de DAR et ne s'adresse pas à WIL. La référente cherche à éviter que cette « bagarre » feinte se transforme en dispute et intervient au préalable. Les deux professionnelles focalisent une partie de leur attention sur DAR et WIL. La stagiaire tient DAR par l'épaule et veille à annoncer son départ et de s'assurer que la référente va prendre la relève avant de se déplacer. D'une part, la référente intervient physiquement et prend DAR, l'éloigne de WIL et l'assied sur ses genoux. D'autre part, elle rend ostensible que les conduites de DAR ne sont pas considérées comme légitimes. La catégorisation de DAR en tant que « bagarreur » est restreinte par le terme « aujourd'hui ». Comme déjà dans l'activité précédente, lorsque la référente a considéré que DAR « embête », elle avait limité cette catégorisation généralisée par l'utilisation du terme « ce matin ». La référente rend ainsi manifeste que, si elle établit des catégorisations des enfants et de leurs caractéristiques, elle les met en lien avec des contextes spécifiques et ne les généralise pas par « toujours » ou « encore », même dans le cas où les conduites en question se répètent. Il va sans dire que si des catégorisations contextualisées telles qu'« aujourd'hui » ou « ce matin » se répètent tous les jours, leur effet de généralisation s'instaure par la répétition ... Comme dans la séquence précédente, la référente n'intervient pas auprès de WIL. Ceci montre qu'elle considère comme plus facile et plus adéquat d'intervenir auprès de KEN ou de DAR et fait ressortir que WIL est catégorisé comme un enfant qui a une problématique et qu'il s'agit d'éviter de l'énerver.

2.4.3. Evaluer le droit d'appropriation des jouets

La prochaine séquence d'interaction se déroule plus tard, pendant le moment des jeux libres. Cette activité est préparée et animée par la stagiaire, en présence de huit enfants, tandis que la référente l'observe et prend des notes. La stagiaire a aménagé la salle avec des matériaux de jeu différents. Elle s'est installée sur une chaise, un peu en retrait de la table où se trouve un jeu de construction. La séquence suivante concerne WIL et la question de l'appropriation des différents éléments du jeu de construction :

Ligne	Transcription 114 P-A3 (45.17-47.27)	Photos/Commentaires
E	« Tu peux pas tous les prendre »	
1	WIL eh::: ((pleurniche)) moi j'ai mal à la tête:/	
2	DAR ((DAR prend la caisse avec les jeux de construction et la tient loin de WIL)) non\	
3	WIL iihh::: ((WIL pleure. S2 regarde et retourne la tête vers une petite fille. R2 regarde S2. WIL va à côté d'R2 en pleurant.))	
4	R2 WIL\ ((R2 s'approche de DAR, le touche et lui parle doucement)) xxx WIL s'il te plaît xx\ ((WIL va vers R2)) WIL xx	47.01
5	((WIL pleure plus fort)) tu dis à DAR x c'est moi qui avait en premier\ ((WIL repart en pleurant. R2 pose son cahier. S2 la regarde. R2 s'avance et touche WIL par le bras et le prend vers elle))	
6	WIL + doudou::/+	
7	R2 ton doudou il est là-bas\	
8	S2 il est où euh/ ((S2 cherche du regard. LIN s'approche d'elle. S2 et LIN discutent ensemble.))	
9	R2 ((se lève avec WIL et se déplace pour aller chercher son doudou. Elle l'accompagne ensuite à la table et s'agenouille à ses côtés. Elle montre le jeu de construction.))	
10	KEN ((tend la main vers WIL))	
11	WIL ((repousse de sa main la main de KEN)) oh::: xx	
12	S2 il en a assez . hein . pour tout le monde/ ((s'avance et tire le bac vers elle)) il en a assez/	
13	LIN xx	
14	S2 si tu le tiens comme ça/ ça pique/	
15	LIN non: xx/	
16	S2 ça chatouille/ c'est des x on appelle/	
17	LIN mais ça xx	
18	R2 ((s'est relevé et pose une agrafe de bureau à côté de WIL)) je te laisse ça mais tu ne mets pas dans la bouche\ ((Elle la reprend et la plie))	
19	DAR ((touche la construction faite auparavant par WIL))	
20	WIL +non::/ ah: je ne veux pas qu'il tou::che/+	
21	LIN ((se déplace et s'approche de KEN)) ah: xx un gar:çon/	
22	R2 ((recule))	
23	S2 mais tu sais WIL ce que je peux te proposer/ WIL regarde ((S2 s'avance et s'agenouille à la table (photo). R2 retourne s'asseoir)) ils veulent . aussi construire/ tu peux en prendre et on les met par terre/ ((pointe par terre))	
24	WIL xx	
25	S2 ouais mais tu ne peux pas tous les prendre x WIL	
26	WIL mais xx	
27	S2 alors prends en pour toi .. mais tu peux pas tous les prendre WIL\ tu prends une partie et avec cela tu fais x ce que tu veux . tu fais tout ce que tu veux\	
28	WIL ((se penche vers les jeux que KEN a pris)) non c'est moi qui avais:/	
29	S2 alors KEN prend ceux-là ((prend le bac)) il y en a encore dedans\	
30	KEN ((va vers le bac et prend des jeux))	
31	S2 tu comprends WIL que après c'est pour tout le monde\ et tu ne peux pas laisser comme ça et plus personne ne le touche\	

DAR et WIL y jouent depuis un moment avec un jeu de construction aimanté. WIL se met à pleurnicher et se plaint qu'il a mal à la tête (ligne 1). DAR prend alors la caisse avec les jeux de construction qui est posée au milieu de la table et l'éloigne de WIL, tout en lui disant « non » (lignes 2-3). WIL se met à pleurer. La stagiaire le regarde, mais se retourne rapidement vers une petite fille qui joue un peu plus loin. Lorsque la stagiaire n'intervient pas, la référente prend la relève et accompagne WIL dans ses interactions. WIL se déplace alors en pleurant et se met à côté de la référente qui le regarde. Il est ici à noter que lors de la préparation de cette activité, il a été convenu que la stagiaire anime l'activité tandis que la référente observe et n'intervient pas. Malgré cela, les pleurs de WIL et le fait que la stagiaire n'y répond pas vont amener la référente à intervenir. La référente s'approche de DAR, le touche et lui parle doucement (lignes 6-7). Elle est suivie par WIL. Après avoir parlé à DAR, la référente s'adresse à WIL et lui propose de dire à DAR que c'est lui « qui avait en premier » (lignes 8-9). Par cet énoncé, la référente considère que WIL a raison de se plaindre, mais qu'il doit recourir au langage pour l'exprimer. WIL se met à pleurer plus fort et repart en pleurant.

La référente pose alors son cahier et va vers WIL, le touche et le prend vers elle. Tout en pleurant, WIL dit alors : « doudou » (ligne 12). La référente indique où son doudou pourrait être (ligne 13). La stagiaire s'adresse à la référente pour demander où se trouve le doudou de WIL (ligne 14) avant de reprendre sa discussion avec LIN. Ceci fait apparaître que la stagiaire a bien observé les pleurs de WIL et le fait que la référente est intervenue, mais elle continue à ne pas s'en occuper. La référente se lève et va avec WIL chercher le doudou. Elle l'accompagne ensuite à la table de construction et se met à genoux à côté de WIL. KEN avance sa main vers WIL qui la repousse, en pleurant. A ce moment-là, la stagiaire s'adresse à WIL en énonçant : « Il en a assez hein pour tout le monde il en a assez » (lignes 21-22). La stagiaire s'avance et tire le bac vers elle. Par son énoncé et par le fait de déplacer le bac, la stagiaire montre qu'elle considère que WIL n'a pas de raison de pleurer, étant donné qu'il y a « assez pour tout le monde ». Ces pleurs considérés comme irraisonnés ne l'amènent pas à intervenir plus longuement. La stagiaire continue ensuite à discuter avec LIN (lignes 23-27). La référente se relève et pose une agrafe de bureau que WIL avait trouvé à côté de lui (ligne 28-30).

DAR touche alors la construction que WIL a fait auparavant. WIL proteste à voix haute : « Non je ne veux pas qu'il touche » (ligne 32). La référente recule et c'est la stagiaire qui s'adresse à WIL : « Mais tu sais WIL ce que je peux te proposer WIL regarde » (ligne 35). Le recul de la référente aménage une place pour que la stagiaire prenne en charge l'interaction avec WIL. La stagiaire dit : « Ils veulent aussi construire » (ligne 37). Par cet énoncé, la stagiaire légitime les conduites des autres enfants. La stagiaire enchaîne : « Tu peux en prendre et on les met par terre » (ligne 37-38). WIL lui répond de façon inaudible. La stagiaire continue : « Ouais mais tu ne peux pas tous les prendre WIL » (ligne 40). La stagiaire rend ainsi manifeste qu'elle considère que WIL cherche à accaparer tous les jeux et ne veut pas en laisser aux autres enfants.

Lorsque WIL proteste, la stagiaire énonce : « Alors prends-en pour toi mais tu peux pas tous les prendre WIL tu prends une partie et avec cela tu fais ce que tu veux » (lignes 42-44). Par ces énoncés, la stagiaire souligne encore une fois que WIL a le droit de prendre une partie des jeux, mais pas de tout accaparer. WIL se penche alors vers les jeux que KEN a pris et dit : « Non c'est moi qui avais » (lignes 45-46). WIL rend ainsi visible qu'il ne cherche pas à avoir tous les jeux, mais ceux qu'il avait eu auparavant et que KEN a pris. La stagiaire propose alors que KEN prenne des jeux dans le bac (ligne 47-48) et ratifie ainsi la demande de WIL. Elle ajoute : « Tu comprends WIL que après c'est pour tout le monde et tu ne peux pas laisser comme ça et plus personne ne le touche » (lignes 50-52). Lors de cette séquence, la stagiaire établit des catégorisations concernant WIL qui cherche à « tout prendre » et à vouloir que « personne ne touche » ce qu'il avait construit. Elle ne rend pas du tout manifeste si elle a vu que DAR cherche à toucher à plusieurs reprises ce que WIL a construit et que KEN a pris les constructions de WIL. La stagiaire ne catégorise pas ces conduites de DAR et de KEN visant à « tout prendre ».

Dans un contexte collectif, le droit d'appropriation des jouets peut être difficile à définir. Celui qui « joue » avec les objets a le droit de les avoir. A qui appartiennent les constructions achevées ? Et lorsqu'un enfant se déplace pour aller chercher un autre objet, aller chercher un doudou ou aller aux toilettes, est-ce qu'il perd le droit sur ses jeux ? Si un autre enfant touche un jeu, cela signifie-t-il qu'il a droit de le prendre ultérieurement ? Toutes ces questions sont complexes et ne peuvent se résoudre qu'à travers les interactions situées. Des règles générales comme « tu ne peux pas tous les prendre » demande à être négociées dans les situations réelles. WIL cherche à s'engager dans de telles négociations. Cependant, pour la stagiaire, elle a établi des catégorisations qui stipulent que WIL

cherche à accaparer tous les jeux et elle n'observe plus ce qui se passe dans les interactions entre les enfants.

2.4.4. Garçons contre filles

La prochaine séquence d'interaction se déroule à la fin des jeux libres, juste avant les rangements. Ici, il ne s'agit pas d'une situation de conflits, mais d'une séquence de jeu qui se déroule entre DAR, KEN et la stagiaire :

Ligne	Transcription 115 P-A3 (1.09.07-1.9.42)	Photos/Commentaires
F	« On va brûler des filles » ((KEN et DAR jouent avec le jeu de construction.))	 1.09.22
1	KEN +DAR . on tue les filles + ((crie et fait une mimique de menace))	
2		
3	DAR ((s'approche de S2 en avançant sa construction qui se casse))	
4		
5	S2 c'est quoi ça . DAR/	
6	DAR xx	
7	KEN ((crie))	
8	S2 c'est pour le feu/	
9	KEN +on va brûler des filles/+	
10	S2 mais vous me brûlez/ c'est pas gentil/ (photo)	
11	DAR ((avance son jeu vers S2 et fait le geste de « gicler » avec)) : chhhh :	
12		
13	S2 ((se cache le visage avec les deux mains))	
14	KEN ((rit, crie et met deux aimants ensemble. Il avance et s'approche de DAR. Les deux enfants se regardent et font des gestes et mimiques de menace.))	
15		
16	S2 + mettez-moi de l'eau maintenant . de l'eau . de l'eau +	
17	KEN ((rit très fort))	
18	S2 ((se cache le visage))	
19	DAR ((avance vers S2 et avance son jeu vers elle pour « gicler ») chhhh :	
20		
21	S2 ((se cache le visage)) KAY amène moi de l'eau	
22	KAY ((avance avec un jouet et « gicle » S2))	
23	S2 ah . merci/.. merci KAY . KAY a mis l'eau .	
24		

Au début de cet extrait, KEN et DAR jouent depuis un moment ensemble avec le jeu de construction et ont construit ce qu'ils appellent une « machine », qui prend toute la place sur la table. KEN rit fréquemment. A un moment, KEN interpelle DAR à voix haute et un peu rauque, en faisant une mimique de menace : « DAR on tue les filles » (ligne 1). En même temps, DAR s'approche de la stagiaire avec un bout du jeu de construction, assemblé en longueur. La stagiaire lui demande : « C'est quoi ça DAR ? » (ligne 5). Le jeu de DAR se casse et il se penche pour le ramasser. Sa réponse est ainsi inaudible. En même temps, KEN crie fort. La stagiaire énonce : « C'est pour le feu » (ligne 8). KEN crie : « On va brûler des filles » (ligne 9). Dans son énoncé, KEN s'adresse aux personnes présentes en général, et à DAR en particulier. Il cherche à ce que DAR s'aligne et se met également à jouer de « brûler des filles ». En marquant par sa prosodie et par l'accentuation de ses gestes et ses mimiques qu'elle est en train de jouer, la stagiaire répond : « Mais vous me brûlez c'est pas gentil » (ligne 10). L'énoncé de KEN ne lui était pas directement adressé et dans ses conduites, rien n'indique qu'il englobe la stagiaire par la dénomination « les filles ». De même, l'intention de DAR, lorsqu'il s'approche avec le jeu de construction de la stagiaire, reste difficilement interprétable. A travers son énoncé, la stagiaire s'englobe dans la catégorie des « filles » et attribue à KEN et à DAR l'intention de la « brûler ». De façon ludique, la stagiaire élabore ainsi une répartition des participants à l'interaction, avec les « filles » et elle d'un côté, et KEN et DAR de l'autre côté. Elle catégorise également les conduites des garçons comme « pas gentil ».

Suite à cet énoncé, DAR s'approche de la stagiaire et avance son jeu vers elle, en faisant un bruit et des mouvements comme pour « gicler ». La signification de sa conduite reste vague. Est-il en train de

« brûler » la stagiaire ou en train d'éteindre le feu ? La stagiaire, quant à elle, cache son visage avec les deux mains. KEN rit bruyamment, crie et met deux aimants ensemble, de façon semblable à la construction que tient DAR. Il s'approche ensuite de DAR, les deux enfants se regardent et font des gestes de menace. Pendant ce temps, la stagiaire appelle à voix haute : « Mettez-moi de l'eau maintenant de l'eau de l'eau » (ligne 17). KEN rit très fort. La stagiaire cache son visage. DAR s'approche de la stagiaire avec son jeu et fait le même mouvement qu'avant, accompagné d'un bruitage : « Chhhh » (lignes 20-21). La stagiaire cache encore son visage et interpelle une des filles à côté d'elle : « KAY amène-moi de l'eau » (ligne 22). KAY s'avance alors vers la stagiaire avec un jouet qu'elle tient dans la main et fait le même mouvement que DAR faisait au préalable. La stagiaire lui dit : « Ah merci merci KAY » (ligne 24). Elle s'adresse ensuite à DAR et à KEN : « KAY a mis l'eau » (ligne 24).

Lorsque KEN, dans son jeu, s'engage dans une confrontation entre « filles » et « garçons », la stagiaire se met dans le camp des « filles ». Pour se défendre contre les garçons qui ne sont « pas gentils », elle demande de l'aide à une des « filles » et renforce ainsi l'opposition entre les deux camps. Il est ici intéressant à noter que la stagiaire catégorise les mêmes mouvements et gestes différemment s'il s'agit de DAR ou de KAY. Lorsque DAR avance un jouet vers elle, il la « brûle », tandis que KAY lui « met l'eau ». Cette répartition entre « garçons » et « filles » se construit ici lors d'un jeu, « pour de semblant ». Comme cela sera abordé ultérieurement lors de l'analyse de l'entretien de stage consécutif, cette répartition entre « garçons » et « filles » a aussi son importance dans les processus d'observation et de catégorisation effectués « pour de vrai ».

2.4.5. Les différents enjeux émergeant de l'activité de « jeux libres »

Différents enjeux émergent de cette activité. En premier, les conflits entre les enfants amènent les professionnelles à intervenir et elles cherchent à mettre en œuvre des pratiques pour les éviter. Deuxièmement, le droit d'appropriation des jouets se pose. Finalement, la répartition des enfants en sous-groupes, et notamment entre « garçons » et « filles » émerge du déroulement des interactions. Par ailleurs, lors de cette activité, à plusieurs reprises, les façons d'intervenir et d'interagir avec les enfants de la stagiaire et de la référente se différencient. Les deux professionnelles divergent dans l'expression ou non d'une intensité émotionnelle, elles convergent en considérant que WIL, DAR et EDO peuvent s'engager dans des « bagarres », faire « les fous », se disputer « trop fort » et même parfois « s'acharner » sur d'autres enfants.

L'analyse des séquences d'interaction montre que les deux professionnelles ne se limitent pas à intervenir lors des conflits mais cherchent également à les éviter. Des pratiques professionnelles sont mobilisées pour séparer et agencer les enfants selon leurs façons d'interagir, pour pouvoir voir les trois enfants en permanence et pour assurer une présence physique. Il est ici également intéressant à noter qu'EDO ne participe pas aux activités prévues par la stagiaire lors des observations filmées. A chaque fois, EDO fait partie des enfants qui sortent au parc. Toutes les observations concernant EDO se déroulent lors des moments où tous les enfants sont présents, tels que la collation, la réunion et les moments de transition. Ceci permet de séparer EDO et DAR et constitue très probablement une autre pratique mise en œuvre afin d'éviter des conflits possibles et un effet d'entraînement entre les deux enfants. En ce qui concerne les enjeux liés au droit d'appropriation des jouets, la stagiaire établit des catégorisations stipulant que WIL cherche à « tout prendre » et veut que « personne ne touche » à ce qu'il considère comme « ses » affaires. Dans la séquence d'interaction analysée, elle ne tient pas du tout compte que d'autres enfants touchent et prennent les constructions de WIL. Les processus d'observation et de catégorisation pré-existants, portant sur le fait que WIL cherche à « accaparer tous les jeux » limitent ce que la stagiaire observe dans les interactions entre les enfants. Lors de la dernière séquence issue de cette activité de « jeux libres », KEN s'engage dans un jeu de confrontation entre « filles » et « garçons ». Il met ainsi en scène une des répartitions en sous-groupes qui avait été mobilisées lors de l'activité précédente. La stagiaire participe à ce jeu et se met dans le camp des « filles ». Elle renforce ainsi l'opposition entre les deux camps à travers son attitude ludique. Dans ce jeu, dans la confrontation entre « garçons » et « filles », la stagiaire s'aligne sur le groupe des « filles » et se démarque ainsi du groupe des « garçons », et notamment de DAR et de KEN.

2.5. L'entretien consécutif à l'activité de « jeux libres »

Lors de l'entretien consécutif à l'activité de « jeux libres », les deux professionnelles abordent les conduites de DAR, EDO et WIL lors de l'activité filmée. Elles évoquent également les conduites de ces trois enfants, de façon plus générale et en faisant référence à leur évolution dans le temps. Finalement, elles discutent de la préparation de la visite de stage. Lors de cette visite, à visée formative et sommative, un(e) des enseignant(e)s de l'école professionnelle observe la stagiaire lors d'une activité menée auprès des enfants et discute ensuite avec elle et la référente.

2.5.1. L'évaluation des conduites des enfants lors de l'activité

Le premier extrait de l'entretien de stage entre la référente et la stagiaire porte brièvement sur les conduites de DAR et sur celles des « filles » :

Transcription 116 : Entretien de stage hebdomadaire	
P-EP3 (18.52-19.40)	« J'étais surprise, DAR a très très bien joué »
1	S2 sinon . bon . par exemple . j'étais surprise . ben DAR . il a très très bien joué\
2	R2 hum . il jouait longtemps avec les aimants oui\
3	S2 ouais . et les filles euh. ben . elles ont très bien joué . KAY . LIN et euh LIA (hum hum)/ou/
4	R2 c'était les trois ensemble/
5	S2 ouais elles jouaient aux jeux . symboliques . mais beaucoup hein/ je pense que tu entendais\ (ouais)
6	mais bon . je suis la grande soeur . tu es la maman . euh\
7	R2 ouais . et elles étaient organisées . elles avaient mis des choses par terre et (ouais) elles <u>partaient</u>
8	<u>quelque .xx chose/</u>
9	S2 <u>elles partaient quelque</u> part . elles faisaient vraiment tout un jeu (ouais) et elle a pris la corbeille KAY .
10	et j'ai dit tu as le droit de la prendre. parce que pour moi elle avait le droit de la bouger . enfin .. euh .
11	AUR et ELI faisaient beaucoup de moteur (hum hum) parce qu'elles profitaient (ouais) de l'espace
12	libre . (ouais) et elles . c'est vrai un moment j'étais plutôt vers elles . parce qu'elles me demandaient si
13	ce qu'elles faisaient c'était de la gym ou pas.

Dans cet extrait, la stagiaire aborde l'activité de jeux libres qu'elle a mis en place et évoque, concernant DAR : « J'étais surprise ben DAR il a très très bien joué » (ligne 1). Par l'utilisation du terme « surprise », elle fait remarquer que les conduites de DAR lors de cette activité spécifique ne correspondent pas à ce qu'elle a établi comme catégorisation au préalable. Le fait que DAR s'engage dans un jeu est « surprenant ». Ceci montre également que les moments où DAR cherchait à prendre les jeux de WIL (voir transcription n° 114) ne mettent pas en question le fait que pour la stagiaire, il a « très très bien joué ». La référente ratifie cet énoncé : « Il jouait longtemps avec les aimants oui » (ligne 2). Son énoncé est plus descriptif et ne contient pas d'évaluation qui cherche à mesurer si DAR a « bien » joué ou non, mais plutôt une indication de temps (« longtemps »). Il se peut que la référente sous-entende de manière implicite que DAR a effectivement assez bien joué avec les aimants, mais qu'à certains moments il y a eu des interactions potentiellement conflictuelles avec WIL.

Après cet échange concernant DAR, la stagiaire aborde « les filles » qui ont « très bien joué » (ligne 3). Dans cette catégorisation typifiante, la stagiaire et ensuite la référente évoquent le jeu de KAY, LIN, LIA (lignes 3-10) et plus tard d'AUR et d'ELI (lignes 11-13). De façon indirecte, la stagiaire répartit ainsi les enfants dans deux catégories, c'est-à-dire en filles et garçons et relie DAR à la catégorie de « garçon » sans le dire. A travers ses énoncés, la stagiaire rend ainsi manifeste qu'il n'est pas « surprenant » que les cinq filles présentes aient « très bien » joué et qu'il n'y a pas besoin de le souligner par un effet de répétition. Toutes les descriptions des conduites des filles permettent d'argumenter une évaluation positive. Le fait que DAR, en tant qu'un des garçons, a joué « longtemps » avec les aimants est cependant suffisant pour le remarquer. La répartition des enfants en garçons et filles est ainsi construite collectivement par la référente et la stagiaire. Cette typification est mobilisée lors de l'anticipation des activités, par exemple lors du positionnement des enfants lors de la réunion, mais également lors de l'évaluation des activités et des conduites des enfants.

Après avoir abordé DAR et les filles, les professionnelles enchaînent pour parler de WIL et ses conduites lors de cette activité :

Transcription 117 : Entretien de stage hebdomadaire		
P-EP3	(19.45-20.20)	« WIL n'a pas joué en fait »
1	S2	WIL c'est un peu mon interrogation . parce que lui il a pas joué . en fait\
2	R2	bon il a joué au début et x
3	S2	au début . mais c'est ce que j'ai remarqué . et c'est pour rebondir un peu sur autre chose . mais . il joue
4		très bien pour moi WIL . mais encore ce matin ./ il y a un moment quand on va venir comme empiéter
5		sur son territoire/ il va . ((rires)) c'est peut-être un mot fort mais un peu péter les plombs . il va . il va
6		HURler ce matin/ l'autre jour il avait HURLé quand il y avait la vidéo\ voilà\ là il a pas fait comme . un
7		scandale . (hum) mais . il voulait plus jouer\
8	R2	ouais . il est parti\
9	S2	et des moments il a réussi à partager et des moments quand c'est lui j'ai l'impression qui a entamé
10		quelque chose ./

Au début de cet extrait, la stagiaire considère que WIL « n'a pas joué » (ligne 1). Cette catégorisation des conduites de WIL est contestée par la référente : « Bon il a joué au début » (ligne 2). La stagiaire ratifie cet énoncé (ligne 3) et continue « pour rebondir un peu sur autre chose » (ligne 3). La stagiaire évoque les conduites de WIL lors d'une autre situation : « Ce matin il y a un moment quand on va venir comme empiéter sur son territoire » (lignes 4-5). Par cette formulation, la stagiaire exprime qu'elle se distancie de comment WIL peut ressentir le fait qu'un enfant s'approche de lui ou de ses jeux. Avant d'enchaîner, la stagiaire annonce en riant : « c'est peut-être un mot un peu fort » (ligne 5). Elle enchaîne en considérant que WIL va « un peu péter les plombs » (ligne 5). L'annonce préalable d'un terme « fort » et la forme d'amenuisement introduite par « un peu » se trouvent ici en contraste avec l'expression de « péter les plombs ». Afin d'illustrer ce qu'elle entend par là, la stagiaire décrit les conduites de WIL : « Il va hurler » (ligne 6). La stagiaire fait référence à « ce matin » ainsi qu'au jour de l'enregistrement de l'activité analysée : « Il avait hurlé quand il y avait la vidéo » (ligne 6).

Après ces évocations de situations où WIL a « péter les plombs » en hurlant, la stagiaire revient vers l'activité antérieure : « Là il a pas fait comme un scandale mais il voulait plus jouer » (lignes 6-7). La stagiaire rend ainsi manifeste qu'elle considère que WIL a beaucoup de difficulté à supporter qu'un autre enfant « empiète sur son territoire » et que parfois, il peut se mettre à hurler et d'autres fois, se retirer du jeu. La référente ratifie : « Ouais il est parti » (ligne 8). La stagiaire ajoute ensuite : « Des moments il a réussi à partager et des moments quand c'est lui j'ai l'impression qui a entamé quelque chose » (lignes 9-10). Lors de cet extrait, la stagiaire délégitime clairement les conduites de WIL. Elle met en lien le fait qu'il « n'a pas joué » avec une difficulté de supporter les interventions des autres enfants. Selon la stagiaire, WIL vit mal « ces empiètements » sur son territoire et qu'il réagit habituellement en « pétant les plombs » et en hurlant. Elle ne valorise pas que WIL a trouvé une issue pour ne pas s'énervé. La référente ne ratifie pas tout à fait ces énoncés et considère que WIL « a joué au début ». Plus tard lors du même entretien, elle revient vers WIL et propose plusieurs pistes d'action à la stagiaire :

Transcription 118 : Entretien de stage hebdomadaire		
P-EP3	(25.06-26.05)	« Tu avais peur qu'il fasse une crise »
1	R2	et peut-être aussi lui dire mais j'ai vu que tu as fait des dessins . enfin . tu vois . montrer que tu as
2		quand même toujours l'attention sur lui.
3	S2	ouais d'accord . mais ça c'est . oui . WIL . c'est vrai que .
4	R2	je pense que quand il fait quelque chose de bien . il faut positiver . lui
5	S2	d'accord\
6	R2	pas seulement lui dire quand il fait mal\ au contraire . parce qu'il cherche beaucoup par . eh .
7		confrontation [oui] . par eh provocation .
8	S2	mais en règle générale je fais un peu comme ça . avec WIL ../[ouais] ce jour là [ouais] . peut-être il y
9		avait quand même le stress [ouais] et c'est vrai que . ben c'est . pas entre nous . mais peut-être que
10		WIL soit calme . ça m'arrangeait . [hum hum] tu vois . alors peut-être que MOI j'ai pas voulu .
11	R2	voilà je pense . c'est pour ça que tu n'as pas voulu insister pour le trombone . non/ [oui] tu avais peur
12		qu'il fasse une crise/
13	S2	ouais
14	R2	ouais . j'ai pensé ça\

Au début de cet extrait, la référente aborde le fait que WIL est parti des jeux de construction pour faire des dessins et propose à la stagiaire de verbaliser à travers un exemple : « Et peut-être aussi lui dire mais j'ai vu que tu as fait des dessins » (ligne 1). Ensuite, elle enchaîne : « Tu vois montrer que tu as quand même toujours l'attention sur lui » (ligne 2). La stagiaire acquiesce de façon un peu hésitante (ligne 3). La référente continue : « Je pense que quand il fait quelque chose de bien il faut positiver lui » (ligne 4). Par cet énoncé, la référente exprime une règle du métier complémentaire à celle de ne

pas stigmatiser un enfant. Ne pas stigmatiser implique de « positiver » lorsque c'est possible. La stagiaire ratifie cet énoncé (ligne 5). La référente ajoute : « Pas seulement lui dire quand il fait mal au contraire parce qu'il cherche beaucoup par confrontation par provocation » (lignes 6-7). La référente établit une catégorisation de WIL et considère que ses conduites peuvent viser à attirer de l'attention de la part des professionnelles, en les provoquant. La stagiaire confirme qu'« en règle générale », elle fait comme cela (ligne 8). Elle évoque ensuite que ce jour-là, elle s'est sentie stressée et « peut-être que WIL soit calme ça m'arrangeait » (lignes 9-10). Le fait que WIL est parti des jeux et qu'il faisait des dessins par lui-même, loin du groupe d'enfants, « arrangeait » la stagiaire. La référente ratifie ces énoncés qui confirment ce qu'elle avait pensé (lignes 11 et 14) : « Tu avais peur qu'il fasse une crise » (lignes 11-12). La stagiaire acquiesce (ligne 13). Une catégorisation des conduites et des caractéristiques émerge ici où le fait de s'occuper de WIL peut susciter la « peur » qu'il fasse une « crise ». Ce qui a été nommé « confrontation » ou « provocation » par la référente est maintenant désigné par le terme « crise ». Ce glissement sémantique transforme des conduites intentionnelles et dirigées contre les professionnelles dans des conduites qui échappent au contrôle de WIL et qui expriment son mal-être. WIL peut faire des « crises », « provoquer » ou chercher la « confrontation » ce qui fait « peur ». Le fait de ne pas intervenir, de l'ignorer « arrange » la stagiaire. Les processus d'observation et de catégorisation effectués concernant WIL amènent ici la stagiaire à chercher d'éviter les interactions avec WIL.

2.5.2. L'évaluation des conduites de WIL, EDO et DAR de façon générale

Après avoir abordé le fait que WIL « n'a pas joué » lors de l'activité filmée, les deux professionnelles évoquent les conduites de WIL de façon générale et leur évolution dans le temps, avant d'enchaîner pour aborder EDO, DAR et finalement les trois enfants collectivement :

Transcription 119 : Entretien de stage hebdomadaire P-EP3 (26.05-27.09)		Les conduites de WIL
1	R2	Alors . bon . je pense s'il te fait une cr- . bon . je ne sais pas si tu le prendras là . mais . il faut mieux tenir bon ce que tu demandes [ouais] . même s'il fait une crise . [hum hum] après je suis là aussi
2		. je peux t'aider\
3		
4	S2	ouais . ouais ouais . non mais là c'est dur . justement . avec . ce ..
5	R2	dans ces situations . oui bien sûr . quand il y a des situations où il fait une crise . bon WIL . en ce
6		moment .. il réagit de nouveau très fort\
7	S2	ben . c'est vrai que . eh . moi je suis arrivée . j'ai connu un WIL . enfin . moi je suis tout à fait avec
8		un nouveau regard [hum hum] . plutôt eh . pas calme . mais . pas . enfin .
9	R2	ouais pas comme ça . à faire des crises . à :
10	S2	non . quelqu'un de très intelligent / qui . qui . qui participe à la réunion . aux moments justement où
11		c'est très cognitif . enfin . moi . impressionnant . on regarde un livre avec DAR et EDO . souvent je
12		fais ça . tu a remarqué . on cherche le renard . on cherche comme ça . et . et il trouve tout tout de
13		suite . presque . [hum hum] et moi j'avais plutôt cette vision un p'tit peu des fois . mais là depuis .
14		deux semaines . ben j'ai l'impression
15	R2	xx opposition
16	S2	qu'il crie . qu'il hurle . qu'il veut pas : . quand je lui dis ne fais pas ça . et il va me regarder . et il va le
17		faire: [hum] . et c'est dur pour moi .

Au début de cet extrait, la référente aborde la visite de stage à venir et la prise en charge de WIL à ce moment-là : « Il faut mieux tenir bon ce que tu demandes même s'il fait une crise » (lignes 1-2). La catégorisation des conduites de WIL en tant que « crise » qui a été établie lors de l'extrait précédent est ici reprise par la référente. Celle-ci enchaîne pour proposer son aide (ligne 3). La stagiaire ratifie et énonce que c'est « dur » (ligne 4). La référente confirme (ligne 5) et ajoute : « Quand il y a des situations où il fait une crise bon WIL en ce moment il réagit de nouveau très fort » (lignes 5-6). Par cet énoncé, la référente introduit l'idée d'un changement ou d'une évolution en énonçant que WIL avait déjà réagi « très fort » auparavant, qu'ensuite il y a eu une période plus calme, et qu'actuellement WIL fait plus de « crises ». La stagiaire confirme et évoque que lorsqu'elle est arrivée, elle a connu « un WIL » (ligne 7) différent et que maintenant, elle est « tout à fait avec un nouveau regard » (lignes 7-8). Ces énoncés font ressortir que les catégorisations concernant WIL ont changé dans le temps. La référente le confirme : « Ouais pas comme ça à faire des crises » (ligne 9). La stagiaire continue par les premières catégorisations effectuées concernant WIL : « Quelqu'un de très intelligent » (ligne 10). Elle donne ensuite des exemples des conduites illustrant cette catégorisation (ligne 10-13) avant de revenir sur son constat actuel : « Mais là depuis deux semaines j'ai l'impression » (ligne 13-14). Les deux professionnelles parlent ensuite du changement récent. La

référente utilise le terme d'« opposition » (ligne 15), tandis que la stagiaire évoque les hurlements de WIL et le fait qu'il ne s'aligne pas sur ce qu'elle lui dit (lignes 16-17). La stagiaire enchaîne directement en évoquant EDO lorsqu'il est présent lors de ses interactions avec WIL :

Transcription 120 : Entretien de stage hebdomadaire P-EP3 (27.09-28.00)		Les conduites d'EDO et de WIL
1	S2	et puis EDO va être mort de rire à côté . et je comprends pour eux c'est drôle . enfin . tu vois . je
2		veux dire .
3	R2	ouais x du pouvoir
4	S2	ouais je veux dire . eh . je comprends que . eux . en ce moment . EDO il est beaucoup dans le . je
5		suis fort . je suis plus fort . et justement ce jeu . par exemple . que . que WIL réussit . EDO il arrive
6		pas . beaucoup .. en fait par exemple c'est le jeu du c'est le livre du printemps . de l'hiver . tu sais
7		[hum hum] cette histoire [hum hum] et alors on dit . cherche . eh . ouais j'en sais rien . le renard sur
8		cette page . parce que c'est sur tous les pages .
9	R2	c'est vrai . WIL . il le connaît très bien . en plus\
10	S2	ah ouais . et EDO il arrive pas . et il pleure . [hum hum] et il dit mais moi je suis pas fort à ça . et il
11		s'énervé et il tape WIL . enfin . et je sens qu'il y a un peu .
12	R2	ouais . de la confrontation entre les deux . et puis c'est vrai . EDO il veut vraiment être le plus fort .
13		en ce moment
14	S2	ah ouais/
15	R2	et c'est-
16	S2	le plus fort . je suis le plus fort/
17	R2	ouais/

La stagiaire considère que les conduites de WIL font rire EDO : « Et puis EDO va être mort de rire à côté » (ligne 1). Elle enchaîne : « je comprends pour eux c'est c'est drôle » (ligne 1). Par ces énoncés, la stagiaire établit une sorte de répartition en deux groupes, avec les professionnelles d'un côté et certains enfants, « eux » qui en rient et qui n'écoutent pas, de l'autre côté. La référente ratifie en utilisant le terme « pouvoir » (ligne 3). Les deux professionnelles semblent voir une sorte de lutte pour le pouvoir lors des interactions conflictuelles avec les enfants en question. La stagiaire continue à décrire les conduites d'EDO : « EDO il est beaucoup dans le- je suis fort je suis plus fort » (lignes 4-5). Elle explique également qu'EDO n'arrive pas à faire un jeu dans lequel WIL réussit très bien (lignes 5-9), ce qui le fait pleurer et s'énervé avec WIL (lignes 10-11). La référente ratifie et considère qu'il y a de la « confrontation entre les deux » (ligne 12). Les professionnelles considèrent qu'EDO ne rit pas seulement parce que c'est « drôle », lorsque WIL conteste ce que la stagiaire lui demande, mais aussi parce qu'il cherche le « pouvoir ». De même, il est en « confrontation » avec WIL ce qui provoque des conflits. Après avoir abordé WIL et EDO, les professionnelles évoquent DAR. Ceci fait ressortir le regroupement effectué concernant ces trois enfants. Dans leurs discussions, les professionnelles abordent ces trois enfants en tant que groupe, de façon systématique :

Transcription 121 : Entretien de stage hebdomadaire P-EP3 (28.00-29.51)		Les conduites de WIL, EDO et DAR en général
1	S2	et DAR . c'est chou entre guillemets . parce qu'il le ressent . et il dit . regarde il est où le renard et lui
2		montre . et c'est gentil .
3	R2	qu'EDO x
4	S2	et EDO le montre [hum hum] . et ils sont contents . tu vois . mais . enfin .
5	R2	ouais c'est sûr c'est difficile pour EDO . mais en même temps c'est aussi la réalité\
6		ben oui . ben oui\
7	S2	donc il faut qu'il apprenne aussi à . ben . à être plus vif et à regarder . peut-être prends une fois un
8	R2	autre livre qu'EDO connaît mieux que WIL/.. [ouais] si tu vois un livre qu'EDO
9	S2	ouais . mais c'est pour dire que c'est compliqué . je les sens eh
10	R2	à se confronter
11	S2	à se confronter . EDO très susceptible . quand c'est pas le plus fort .. DAR qui vont rigoler .
12	R2	oui et il y a un entraînement aussi . parce que des fois . l'autre jour EDO il a dit à WIL . il allait taper
13		IRI . je crois avec quelque chose . tu sais il y avait un marteau . et puis WIL bien sûr il est allé . EDO il
14		n'osait pas le faire mais WIL il est-
15	S2	oui . il y en a un qui va pas oser le faire . et l'autre il est sur content . parce que l'autre il l'a fait
16	R2	voilà . ils sont tout contents parce qu'ils ont réussi à . braver l'interdit . en fait .
17	S2	ouais . et puis ils s'acharnent un peu sur . IRI .
18	R2	ouais . IRI . ou KEN .
19	S2	KEN . justement . ouf . c'est pour ça je voulais t'en parler . il y a quand même deux trois scènes je
20		trouve c'est fort . hein/
21	R2	hum hum . ça . je pense qu'il faut qu'on soit vigilant par rapport à ça [ouais . ouais ouais] et qu'on .
22		qu'on a quand-même une attention plus particulière sur DAR . WIL . EDO . les trois-là . quand il y
23		a KEN qui est là\

La stagiaire aborde DAR et le fait qu'il essaie d'aider EDO pour réussir à trouver le renard dans le jeu en question, en qualifiant ces conduites de DAR de « chou » et de « gentil » (lignes 1-2). Les professionnelles considèrent que WIL, EDO et DAR peuvent entrer en confrontation entre eux, mais qu'il y a également des conduites d'entraide. Après avoir nommé DAR, les deux professionnelles construisent progressivement un regroupement de WIL, EDO et DAR et considèrent ces enfants en tant que sous-groupe. Elles discutent encore un moment du jeu en question (lignes 3-11). Ensuite, la référente évoque qu'il y a « un entraînement aussi » : « L'autre jour EDO il a dit à WIL il allait taper IRI je crois avec quelque chose tu sais il y avait un marteau et puis WIL bien sûr il est allé » (lignes 11-13). Par la description des processus d'observation et de catégorisation effectués, la référente illustre cet « effet d'entraînement ». Elle enchaîne : « EDO il n'osait pas le faire mais WIL il est- » (lignes 13-14). La stagiaire généralise cet énoncé : « Oui il y en a un qui va pas oser le faire et l'autre il est sur content parce que l'autre il a fait » (ligne 15). La stagiaire considère que les rôles peuvent s'inverser et que ce n'est pas toujours l'un ou l'autre qui va aller « taper ». La référente catégorise ensuite ces conduites et les intentions des enfants : « Ils sont tout contents parce qu'ils ont réussi à braver l'interdit » (ligne 16). Les professionnelles considèrent qu'il y a un effet « d'entraînement » qui amène les trois enfants en question à chercher la « confrontation » ou le « pouvoir » et à « braver l'interdit ».

La stagiaire enchaîne : « Et puis il s'acharnent un peu sur IRI » (ligne 17). La référente y ajoute : « Ouais IRI ou KEN » (ligne 18). Cette reprise du terme de « s'acharner », utilisé par la stagiaire lors d'une interaction avec les enfants (voir transcription n° 111), amène la stagiaire à réagir : « KEN justement ouf c'est pour ça je voulais t'en parler il y a quand même deux trois scènes je trouve c'est fort » (lignes 19-20). La référente ne revient pas aux situations évoquées mais envisage les pratiques à mettre en place : « Je pense qu'il faut qu'on soit vigilant par rapport à ça » (ligne 21). De cette manière, la référente évite de discuter tant des conduites des enfants que des façons d'intervenir de la stagiaire ou d'elle-même. Si lors de l'activité menée auprès des enfants, il n'est pas aisé de discuter des pratiques professionnelles divergentes de la stagiaire et de la référente, cet entretien aurait permis d'y revenir. La référente ne s'aligne pas sur la proposition de la thématique de la stagiaire. De cette manière, elle n'évoque ni les pratiques professionnelles qui lui semblent adéquates lors des conflits avec les enfants, ni le vécu émotionnel exprimé par la stagiaire. Le silence consécutif à l'épisode de la morsure englobe également la présente situation de conflit. Certains des processus d'observation et de catégorisation peuvent être abordés lors des entretiens, d'autres restent tacites.

La référente enchaîne et précise ce qu'elle entend par « être vigilant » : « Qu'on a quand-même une attention plus particulière sur DAR WIL EDO les trois-là quand il y a KEN qui est là » (lignes 21-23). Cet énoncé regroupe DAR, WIL et EDO dans un trio désigné par « les trois-là » et met ensuite ce groupe en opposition avec KEN. Selon les processus d'observation et de catégorisation effectués par les professionnelles, l'effet « d'entraînement » implique que les enfants forment une alliance entre eux, en opposition avec les professionnelles, mais aussi avec certains enfants. Selon les deux professionnelles, WIL, EDO et DAR peuvent « s'acharner » sur KEN ou IRI, ce qui demande une attention particulière si les trois se trouvent en leur présence. De cette manière, les deux professionnelles élaborent des catégorisations qui mettent le groupe formé par WIL, EDO et DAR en opposition avec IRI ou KEN.

2.5.3. La sélection du groupe d'enfants en vue de la visite de stage

Les prochains extraits du même entretien n'abordent plus l'activité menée auprès des enfants mais évoquent la visite de stage de la stagiaire, prévue prochainement. Lors de cette visite de stage, une enseignante de l'Ecole professionnelle vient observer la stagiaire lors d'une activité avec les enfants, suivi d'un entretien entre la stagiaire, la formatrice de l'école et la référente de stage. Lors de cet extrait, les professionnelles élaborent la liste des enfants prévus pour participer à l'activité lors de cette visite :

Transcription 122 : Entretien de stage hebdomadaire P-EP3 (32.10-33.43)		« EDO, il faudra que tu l'aies à l'œil »
1	S2	ça sera une autre dynamique . il y a KAY qui va r'faire/ [hum hum] parce que .. je pense qu'elle prend
2		bien le jeu et qu'elle peut bien entraîner aussi: eh . [hum hum] le jeu/[x]. il y aura IRI . il y aura EDO\
3		[hum hum] mais pas DAR . et pas WIL\
4	R2	d'accord\ alors EDO il faudra que tu l'aies à l'oeil . je pense [ouais] parce que LUI il peut . soit bien
5		jouer . soit te faire . eh . dans la confrontation et t'embêter pour . 'fin chercher . [ouais] chercher la
6		limite .[ouais] il faudra voir\
7	S2	ben . c'est à voir . vu que justement il y aura pas DAR .
8	R2	les autres ouais ouais

9	S2	mais peut-être oui . je me dis . est-ce que . est-ce que c'est . un RISque de prendre EDO . tu vois .
10		mais je me dis . en même temps eh .
11	R2	comment il joue avec toi/ EDO . quand tu es là/
12	S2	en fait ça x
13	R2	ça dépend des jours
14	S2	il y a des jours où ils vont vraiment . eh . ça va aller . et puis des jours où non . il va . et là la sieste .
15		c'était dur pour moi . parce qu'il arrêtait pas de faire . t'es partie et il était calme . hein . t'as fermé la
16		porte . et il a commencé à sauter sur le lit . et j'ai dit . EDO . t'étais calme avant . donc . je te demande
17		de rester calme encore . et c'est impossible . \ et puis . moi je suis allée loin de lui . 'fin . et il faisait du
18		bruit . alors je vais vers lui . après j'étais aux toilettes et il allait se cacher [hum hum] et il a réveillé
19	WIL . [hum]	donc j'étais vraiment très énervée . parce que . j'ai dit mais c'est pas possible que . que
20		comme ça . il . il .

Au début de faire la liste pour cette visite de stage, la stagiaire considère que « ça sera une autre dynamique » (ligne 1). Elle annonce ensuite : « Il y a KAY qui va refaire parce que je pense qu'elle prend bien le jeu et qu'elle peut bien entraîner aussi » (lignes 1-2). Les conduites de jeu de KAY sont catégorisées de façon positive et la stagiaire mentionne ici un effet « d'entraînement » positif. La stagiaire continue de désigner les enfants prévus pour la visite : « Il y aura IRI il y aura EDO mais pas DAR et pas WIL » (lignes 2-3). Dans cette énumération, la stagiaire montre que la participation d'IRI ne nécessite pas de justificatif mais va de soi. Ensuite, elle met la mention d'EDO immédiatement en lien avec DAR et WIL. Pour elle, il n'est pas possible de parler de l'un sans parler des autres de ce trio d'enfants. La référente n'aborde pas les autres enfants nommés et ratifie ainsi de façon implicite leur participation, mais évoque EDO : « Alors EDO, il faudra que tu l'aies à l'œil, parce que lui il peut soit bien jouer, soit te faire dans la confrontation et t'embêter pour enfin chercher la limite » (lignes 4-5). Par ces énoncés, la référente rend manifeste les catégorisations qu'elle établit à partir des conduites d'EDO. La stagiaire répond que « vu que justement il y aura pas DAR » (lignes 7) et rend ainsi ostensible qu'une des pratiques professionnelles possibles consiste à séparer les enfants. Le fait de séparer EDO, DAR et WIL évite un effet « d'entraînement ». La stagiaire concède que c'est un « risque de prendre EDO » (ligne 9). La référente lui demande alors comment EDO joue avec la stagiaire (ligne 11). De cette manière, la référente cherche à compléter et à préciser les processus d'observation et de catégorisation effectués concernant EDO en tenant spécifiquement compte des interactions entre lui et la stagiaire. Collectivement, les deux professionnelles élaborent que « ça dépend des jours » (lignes 12-14). Pour illustrer ses difficultés à certains moments, notamment à la sieste, la stagiaire fait le récit d'une situation spécifique où elle était « vraiment énervée » avec EDO (lignes 14-20). Ce récit n'est pas un argument pour inclure EDO dans la liste pour la visite de stage et les professionnelles passent à une autre thématique et reviennent à la question de la liste des enfants prévus pour la visite de stage, un peu plus tard :

Transcription 123 : Entretien de stage hebdomadaire		
P-EP3 (35.15-37.36)		
« J'ai pas envie non plus de me mettre que des facilités »		
1	R2	bon pour EDO . pour vendredi je sais pas . réfléchis bien
2	S2	ouais . et il y avait TAR
3	R2	TAR . oui elle joue bien . elle a un bon jeu . TAR
4	S2	ouais elle joue bien . eh . il y aura de nouveau KEN peut-être [hum hum]. SAN .. SAN . EDO
5	R2	hum .. SAN il a un bon jeu
6	S2	ouais . il a . ff . aujourd'hui avec eh...((bruits en arrière-fonds))
7	R2	avec MAT . il a très bien joué
8	S2	avec MAT. ils ont très très bien joué . hein/
9	R2	ouais ouais
10	S2	j'aurais pris MAT . mais ce qu'il y a . c'est que je veux pas prendre que des FILLES\
11	R2	non mais il y a LOI
12	S2	ah lui je le prends .
13	R2	LOI et SAN . ça fait un groupe qui marche bien\
14	S2	LOI . je l'ai pris [ouais ouais].. et: ..
15	R2	EDO . vois [hum] .. bon ça peut être intéressant aussi de . pour toi et la prof de voir . comment tu
16		réagis
17	S2	ouais mais je me dis trois garçons . LOI .. SAN et EDO et puis quitte à prendre KEN [hum] tu vois
18		[hum].. je sais pas ..
19	R2	là il y avait qui/ il y avait WIL DAR KEN ./ trois garçons/
20	S2	WIL DAR KEN . ouais\
21	R2	WIL . et il y avait cinq filles .\
22	S2	ouais . on a . c'est un groupe-
23	R2	on a quand-même plus de filles
24	S2	ouais c'est un groupe qui est plus . [ouais ouais] . de FILLES .. mais j'ai pas envie . envie non plus

25		de me mettre que des facilités .
26	R2	non non . ['fin tu vois] c'est clair\
27	S2	mais . après si je peux m'éviter . et je me demande . je sais que . je sais . non mais . LOI et SAN . j'ai
28		l'impression que ça ira . ça . qu'ils jouent justement bien [hum hum]. mais je me demande si après un .
29		KEN et un EDO qui peuvent peut-être pour une fois être les deux . se mettre contre SAN .. parce que
30		SAN . ils le cherchent aussi de temps en temps\ et puis
31	R2	ouais ils le cherchent de temps en temps\
32	S2	et puis SAN il faut pas trop l'énerver\
33	R2	après . tu vois . ça dépend de ton intervention aussi . après . quoi [ouais] dans le jeu . peut-être tu
34		seras obligée d'intervenir ou de . de . d'aller vers un et puis dire . viens on fait ça: ... [hum hum]
35	S2	hum hum .. mais est-ce que . je me dis que c'est peut-être plus facile de pas prendre KEN si je prends
36		EDO . donc . [ouais ouais] tu vois ce que je veux dire/
37	R2	que c'est déjà cette dualité tout le temps ouais . ouais [ouais] . ils sont tout le temps un peu en train
38		de se chercher .
39	S2	voilà c'est . au moins déjà ça . parce que si . EDO ne sait pas quoi faire et que . il trouve qu'à
40		embêter [ouais] KEN . ben . moi . eh .
41	R2	là il faudrait que tu intervienne . de toute façon
42	S2	oui . ouais . ouais . ah mais de toute façon ... ouais . on verra

Au début de cet extrait, c'est la référente qui revient vers la question d'inclure ou non EDO dans la liste prévue : « Bon pour EDO pour vendredi je sais pas réfléchis bien » (ligne 1). Cet énoncé fait ressortir le scepticisme de la référente face à ce choix. La stagiaire ne s'aligne pas et continue à nommer les autres enfants prévus. Elle considère que TAR a un « bon jeu » (ligne 3), de prendre « de nouveau KEN peut-être » (ligne 4) et « SAN ». La référente ajoute alors que « SAN a un bon jeu » (ligne 5) et qu'il a bien joué avec MAT (ligne 7). La stagiaire ratifie cet énoncé mais ajoute : « J'aurais pris MAT mais ce qu'il y a c'est que je veux pas prendre que des filles » (ligne 10). Par cet énoncé, la stagiaire introduit une typification des enfants les répartissant entre filles et garçons. La référente propose alors un autre enfant, un garçon : « Non mais il y a LOI » (ligne 11). La stagiaire confirme qu'elle le prendra (ligne 12) et la référente ajoute que LOI et SAN, « ça fait un groupe qui marche bien » (ligne 13), ce que la stagiaire confirme (ligne 14). La référente rend ainsi visible que les catégorisations établies concernant les enfants constituent la base pour les répartir en différents sous-groupes qui peuvent « marcher bien », comme ici pour SAN et LOI, ou qui peuvent être plus problématiques, comme pour WIL, EDO et DAR.

Ensuite, la référente revient une nouvelle fois à EDO : « Bon ça peut être intéressant aussi de pour toi et la prof de voir comment tu réagis » (lignes 15-16). Le fait de prendre EDO est présenté par la référente comme une sorte de défi pour la visite de stage. La stagiaire hésite : « Mais je me dis trois garçons LOI SAN et EDO et puis quitte à prendre KEN tu vois je sais pas » (lignes 17-18). La stagiaire énonce ainsi qu'elle tient à équilibrer le groupe à choisir selon le nombre de filles et de garçons, mais qu'elle ne sait pas trop quels garçons prendre. La référente aborde alors l'activité antérieure, analysée ci-dessus, et renomme les garçons qui ont participé : « WIL, DAR, KEN, trois garçons » (ligne 19), ce que la stagiaire ratifie (ligne 20). La référente répète le nom de WIL et ajoute : « Et il y avait cinq filles » (ligne 21). Les deux professionnelles énoncent que le groupe d'enfant en général est constitué de plus de filles (lignes 22-24), ce qui pourrait être une justification pour prendre plus de filles que de garçons lors de la visite.

A ce moment-là, la stagiaire énonce : « Ouais, c'est un groupe qui est plus de filles mais j'ai pas envie non plus de me mettre que des facilités » (lignes 24-25). Par cet énoncé, la stagiaire rend manifeste que pour elle, les filles égalent « facilités », et en contraste, les garçons impliquent « difficultés ». Cette catégorisation, implicite, établit que les garçons sont plus « difficiles » à prendre en charge, ce que notamment le trio de WIL, DAR et EDO démontre. Ces trois enfants représentent le « prototype » du « garçon difficile ». Ceci fait apparaître que les enfants sont répartis par des typifications, notamment en garçons et filles et en celles qui ont « un bon jeu » et ceux qui ne l'ont pas. La référente ratifie cet énoncé et partage ainsi ces catégorisations et les répartitions par « type » d'enfants qui en découlent.

La stagiaire continue ses réflexions concernant la composition du groupe pour la visite de stage : « LOI et SAN j'ai l'impression que ça ira ça ils jouent justement bien » (lignes 27-28). Elle ajoute : « Je me demande si après un KEN et un EDO qui peuvent peut-être pour une fois être les deux se mettre contre SAN parce que SAN ils le cherchent aussi de temps en temps » (lignes 28-29). Cet énoncé est ratifié par la référente (ligne 31). Un peu plus tôt lors de cet entretien, la stagiaire avait déjà considéré qu'EDO et d'autres enfants peuvent former des alliances et « s'acharner » sur KEN ou IRI. Le présent

énoncé montre qu'elle considère également qu'EDO peut entraîner quelqu'un pour « chercher SAN ». Selon ces catégorisations, WIL, DAR et EDO peuvent « s'acharner » contre les filles, dont notamment IRI, mais aussi contre certains garçons, comme KEN et SAN. En somme, les trois enfants « s'acharnent » contre ceux que les professionnelles considèrent comme des enfants avec un « bon jeu » et dont elles valorisent les conduites.

La stagiaire continue en énonçant que « SAN il faut pas trop l'énervé » (ligne 32) et rend ainsi manifeste qu'elle considère que SAN réagit lorsqu'un enfant le « cherche ». La référente ajoute alors que le déroulement dépendra également des interventions de la stagiaire (lignes 33-34). La stagiaire s'aligne tout en évoquant : « C'est peut-être plus facile de pas prendre KEN si je prends EDO » (lignes 35-36). La référente confirme cette réflexion : « C'est déjà cette dualité tout le temps ouais. Ils sont tout le temps un peu en train de se chercher » (lignes 37-38). Les catégorisations élaborées par les deux professionnelles les amènent à considérer que EDO peut « chercher » KEN, ou alors s'allier avec celui-ci pour « chercher » un autre enfant et que dans les deux cas, cette combinaison d'enfant est problématique. Ceci est encore repris dans l'énoncé suivant de la stagiaire : « Si EDO ne sait pas quoi faire et que il trouve qu'à embêter KEN » (lignes 39-40). La référente conclut ces réflexions en énonçant que la stagiaire devra intervenir « de toute façon » (ligne 41), ce que la stagiaire ratifie, en ajoutant : « On verra » (ligne 42). Lors de l'élaboration de cette liste pour la visite de stage, il apparaît que la participation de certains enfants ne nécessite pas de justification mais va de soi, notamment en ce qui concerne les filles et les enfants qui ont « un bon jeu ». En ce qui concerne EDO, sa participation semble problématique, surtout pour la référente qui craint que EDO puisse « embêter » la stagiaire ou un autre enfant et « chercher la confrontation ». Le fait de prendre EDO constituerait une sorte de défi pour la visite de stage.

2.5.4. Les processus d'observation et de catégorisation effectués dans cet entretien

Dans l'ensemble de cet extrait d'entretien, les deux professionnelles complètent les catégorisations établies concernant WIL qui fait actuellement des « crises » tandis qu'à certains moments, il est plus calme. La stagiaire considère WIL comme « quelqu'un de très intelligent ». Quant à la référente, elle souligne que WIL a des conduites « d'opposition ». Rapidement, les deux professionnelles abordent cependant la dynamique entre WIL, EDO et DAR et regroupent « ces trois-là ».

Les professionnelles considèrent que WIL, EDO et DAR peuvent entrer en confrontation entre eux, mais qu'il y a également des conduites d'entraide. Elles évoquent également qu'il y a un effet « d'entraînement » qui amène les trois enfants en question à chercher la « confrontation » ou le « pouvoir » et à « braver l'interdit ». Selon les processus d'observation et de catégorisation effectués par les professionnelles, cet effet « d'entraînement » implique que les enfants forment une alliance entre eux, en opposition avec les professionnelles, mais aussi avec certains enfants. Selon les deux professionnelles, WIL, EDO et DAR peuvent « s'acharner » sur KEN ou IRI, ce qui demande une attention particulière, une « vigilance » si les trois se trouvent en leur présence. De cette manière, les deux professionnelles élaborent des catégorisations qui mettent le groupe formé par WIL, EDO et DAR en opposition avec IRI ou KEN. De façon générale, les professionnelles catégorisent les enfants par une répartition en différents sous-groupes qui peuvent « marcher bien » ou être plus problématiques. Ainsi, lors de l'établissement de la liste pour la visite de stage, la combinaison de WIL, DAR et EDO est évoquée pour l'exclure d'entrée. Pour la visite de stage, la participation de certains enfants ne nécessite pas de justification mais va de soi, notamment en ce qui concerne les filles et les enfants qui ont « un bon jeu ». En ce qui concerne EDO, la référente considère que sa participation serait une sorte de défi pour la stagiaire, étant donné qu'il risque d'« embêter » et de « chercher la confrontation ».

Pendant cet entretien, la référente évite de discuter des modalités d'intervention différentes entre elle et la stagiaire en ce qui concerne le conflit entre KEN, WIL, DAR et EDO. Elle s'aligne sur la catégorisation effectuée par la stagiaire qui considère que les trois enfants se sont « acharnés » sur KEN, mais ne discute ni du vécu émotionnel de la stagiaire, ni des pistes d'action possibles. Cet évitement se marque par l'absence de reprise des thématiques proposées par la stagiaire et par le manque d'alignement de la référente sur certains énoncés de la stagiaire. Les processus d'observation et de catégorisation sous-jacents s'inscrivent dans ces silences et changements de thématiques et y sont comme dissimulés. Tandis que certains processus d'observation et de catégorisation ont un aspect ostensif, d'autres ne s'expriment pas.

2.6. L'analyse des liens entre les « épisodes » de la trajectoire située

2.6.1. L'ajustement individualisé et la « gestion » du groupe d'enfants

A la fin de ces analyses, il s'agit de retracer les différents éléments abordés concernant WIL, EDO et DAR. Les trois enfants sont catégorisés de façon distincte en tant que sous-groupe. « Ces trois-là » ne peuvent pas se laver les mains tout seuls, ne peuvent pas s'asseoir à côté de n'importe quel enfant lors de la réunion et il s'agit de les surveiller de près, quand ils sont en présence de certains enfants. Les catégorisations établies amènent les professionnelles à chercher une séparation des enfants pour éviter un effet « d'entraînement ». De ces différentes manières, les professionnelles orientent leurs pratiques professionnelles et construisent une prise en charge adaptée aux spécificités des enfants en question et à la « gestion » de la dynamique de groupe. Le schéma suivant retrace certains des éléments émergeant de l'analyse de la trajectoire située concernant la prise en charge de WIL, DAR et EDO :

Elements émergeant de l'analyse de la trajectoire II

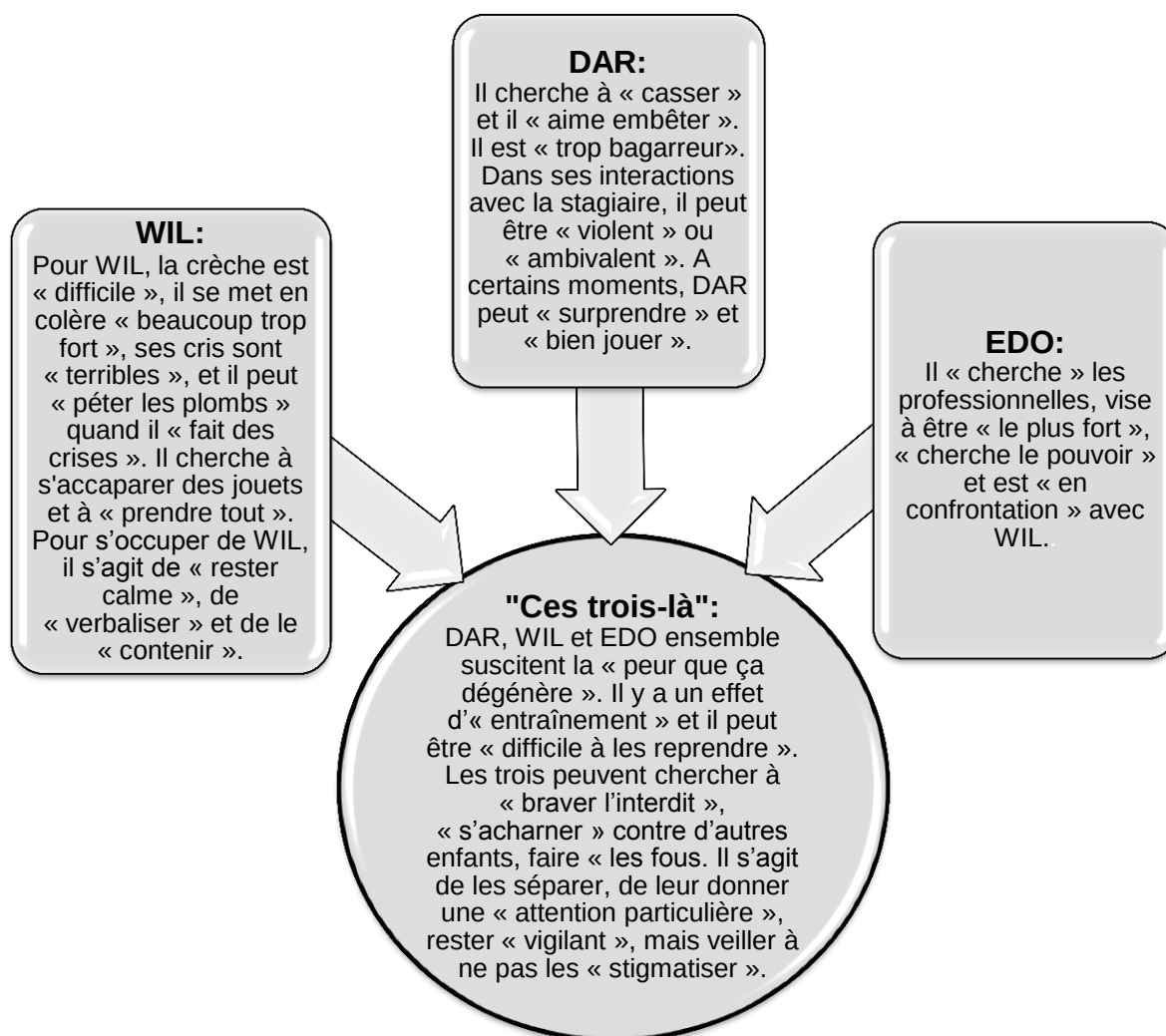


Schéma 22

Tout au long des différentes interactions de cette trajectoire située, les processus d'observation et de catégorisation portent sur des enfants singuliers et sur leurs caractéristiques et font émerger progressivement les « connaissances » construites par les professionnelles concernant les enfants en question. La référente et la stagiaire différencient chaque enfant en ce qui concerne ses caractéristiques. Ceci peut les amener à intervenir de façon différente, notamment dans les situations de conflits entre les enfants. En ce qui concerne WIL, les pratiques professionnelles de la référente s'orientent pour rester « calme » et pour chercher à « contenir » l'enfant, tandis que la stagiaire peut parfois l'« ignorer » pour chercher à éviter qu'il fasse une « crise ». Les interventions auprès de DAR

ou d'EDO en cas de dispute entre les enfants sont plus directes et les professionnelles énoncent un interdit ou marquent l'urgence de façon plus ostensible.

Malgré toutes ces différenciations subtiles, les processus d'observation et de catégorisation des professionnelles les amènent à regrouper WIL, DAR et EDO dans leurs adressages et de les considérer ainsi comme sous-groupe. Pour les éducatrices, il s'agit de rester présentes physiquement auprès d'eux afin de rester vigilantes, d'éviter que ça « dégénère » ou que les trois enfants en question « s'acharnent » sur les autres enfants. De façon pragmatique, les professionnelles cherchent à les séparer. Pour « gérer » la dynamique de groupe, pour éviter des conflits entre des enfants et pour réguler les conduites de WIL, DAR et EDO, les professionnelles interviennent par des pratiques semblables. Elles élaborent des différenciations, mais dans le « feu de l'action », il s'agit parfois juste de les « arrêter » et de « vite » intervenir.

Les processus d'observation et de catégorisation qui se dégagent de l'analyse de cette trajectoire située donnent un aperçu d'une période portant sur environ deux mois. L'analyse des différents épisodes montre que des expériences vécues lors d'une situation peuvent amener les professionnelles à ajuster leurs pratiques professionnelles. Des situations d'interaction où les professionnelles considèrent que WIL, DAR et EDO se sont « acharnés » sur un autre enfant peuvent les amener ensuite à faire preuve de plus de vigilance, à intervenir plus précocement et à anticiper certaines conduites des enfants en question. Ces pratiques d'anticipation, de précaution et de vigilance renforcent une répartition en sous-groupe et contribuent à constituer le regroupement de WIL, DAR et EDO en « ces trois-là ».

Ces processus d'observation et de catégorisation se sont construits progressivement dans cette équipe éducative. L'évolution temporaire de ces processus se marque par l'utilisation fréquente des termes temporels comme « en ce moment », « ce matin », « aujourd'hui » « depuis deux semaines », « la semaine dernière ». Les professionnelles tiennent ainsi compte de l'aspect dynamique des conduites des enfants et construisent leurs processus d'observation et de catégorisation en fonction de cette évolution. La « connaissance » concernant un enfant peut se modifier. Concernant WIL, par exemple, la stagiaire évoque lors d'un des entretiens de stage, qu'elle a « connu un WIL » qui n'était « pas comme ça » et qu'elle se trouve « tout à fait avec un nouveau regard », « depuis deux semaines ».

Lorsque les changements perçus concernent des conduites considérées comme non légitimes, l'adaptation des pratiques professionnelles est rapide. Lors de la deuxième activité analysée, il suffit de deux situations de conflits entre les enfants pour amener les professionnelles à séparer les enfants, à rester présentes et à intervenir au préalable lors des situations d'interaction suivantes. Si l'écart entre les processus d'observation et de catégorisation pré-existants et les conduites réelles d'un enfant concerne des conduites considérées comme légitimes, cet écart peut bien être perçu et noté, mais il ne modifie pas nécessairement les pratiques professionnelles. Ainsi, lorsque que la stagiaire considère que DAR a « bien joué », ceci constitue une « surprise » pour elle, sans qu'elle renonce aux pratiques de vigilance et d'anticipation à son égard. Les processus d'observation et de catégorisation ne visent pas uniquement à « connaître » les enfants et à s'ajuster pour les soutenir dans leur vie au quotidien et dans leur développement. Ils servent également aux professionnelles à maintenir une certaine maîtrise des situations d'interaction, à réguler les conduites des enfants et à permettre de faire leur travail. Dans une telle visée pragmatique, il ne s'agit pas de trouver une « connaissance objective » ou la « vérité » concernant un enfant et ses caractéristiques, mais d'assurer la possibilité d'anticiper, de prévenir et d'éviter des conduites considérées comme non légitimes, qui pourraient mettre en péril le bien-être des enfants ou empêcher de « reprendre » la situation.

2.6.2. Les « garçons difficiles » comme catégorie agie et implicite

L'analyse de cette trajectoire située fait ressortir la tension existante entre deux fonctions des processus d'observation et de catégorisation. Pour mieux « connaître » un enfant, pour s'ajuster à lui dans les interactions situées, pour tenir compte de ses compétences et de ses caractéristiques, et pour inscrire cette « connaissance » dans une dynamique temporelle qui permet un ajustement continu en fonction de l'enfant et de son évolution, il s'agit de considérer les processus d'observation et de catégorisation comme contextuels, temporaires et flexibles. Pour cette première fonction orientée vers l'enfant, ces processus constituent des hypothèses de compréhension et la base d'un

travail d'enquête, continu et infini. La deuxième fonction des processus d'observation et de catégorisation est orientée vers les pratiques professionnelles et vise à permettre l'anticipation, la prévention, la régulation ainsi que l'évitement de conduites considérées comme non légitimes. Pour ce faire, il s'agit de se baser sur les processus d'observation et de catégorisation en s'appuyant sur les éléments généralisés, durables et stables. Dans leurs pratiques, les professionnelles cherchent à trouver un équilibre face à cette tension indépassable entre les différentes fonctions des processus d'observation et de catégorisation. Ceci se remarque notamment concernant la norme du métier avancé par la référente stipulant qu'il ne faut pas « stigmatiser » un enfant. Le fait de ne pas « stigmatiser » un enfant amène les professionnelles à tenir compte des aspects contextuels et temporaires des conduites d'un enfant et les incite à éviter certains effets de généralisation.

Le fait que WIL a mordu IRI ou qu'il a donné des coups de pieds à KEN, immobilisé à terre, ne donne pas lieu à une discussion entre les professionnelles. Tout au long des épisodes de cette trajectoire, c'est la stagiaire qui introduit des termes stipulant que WIL est « en colère », « fâché », qu'il « crie » et « hurle », qu'il a « mordu », que c'est « trop fort » qu'il « s'acharne » et que ces conduites peuvent faire « peur ». Fréquemment, la référente utilise des termes plus neutres comme « difficile ». Il est « difficile » pour WIL d'être à la crèche » ou « difficile » de partager les kapplas, tandis qu'il est « difficile » pour la référente de « garder son calme et de le contenir ». Progressivement, dans une construction collective, la référente s'aligne sur les termes utilisés par la stagiaire, les reprend et ajoute finalement le terme de « crise » pour définir les conduites de WIL. Cependant, les deux professionnelles, et notamment la référente, maintiennent un certain silence concernant les processus d'observation et de catégorisation effectués à partir des conduites de WIL. L'objectif de ne pas le « stigmatiser » ne permet pas de discuter de tout et empêche le fait de généraliser à partir des conduites de WIL pour définir ses caractéristiques. Lorsque la stagiaire évoque que WIL « peut péter les plombs », la référente ne s'aligne pas et ne reprend pas de tels termes.

Il est ici intéressant de noter que ce « silence » concernant certaines conduites de WIL de la part de la référente ne se retrouve pas concernant les autres enfants. La référente énonce que « même IRI ne se laisse pas faire » et qu'elle « tape », sans éviter des effets de généralisation. L'utilisation du terme « même » indique cependant que ces généralisations concernant des interactions conflictuelles ne mettent pas en question des processus d'observation et de catégorisation qui restent positifs concernant IRI. Le fait de chercher à éviter la « stigmatisation » de WIL limite les généralisations et les typifications effectués le concernant, dans les discussions entre les professionnelles. Ceci empêche en même temps de prendre en compte les conduites de WIL de façon générale et de chercher à trouver des pistes d'actions possibles pour l'étayer et le soutenir dans ses interactions avec les autres enfants. Les processus d'observation et de catégorisation concernant WIL n'ouvrent pas sur un travail d'« enquête ». L'absence d'explicitation des processus d'observation et de catégorisation apparaît également de l'extrait de l'entretien suivant qui s'est déroulé sur la base des extraits de film et en présence de deux chercheurs.

Transcription 124 : Entretien final P-EF (25.06-27.55)			« ça n'aurait pas été pareil »
1	S2	Voilà elle n'a pas réussi à avoir ce qu'a eu IRI. xxx pour xx IRI\ ça aurait été d'autres enfants, peut-être\	
2			
3	R2	parce que là/ xx naturelle/ IRI, elle est assez xxx/ xxx passer par-dessus la frustration\ quand même\	
4	CH	voilà/ comment vous dites/ par rapport à IRI/ de votre part/ il y a en arrière fonds de votre pensée/	
5		vous dites bon/ ces deux enfants/ que je sais que ça ne pose pas trop de problème si je leur dis de	
6		ne pas prendre ça\ tandis que d'autres/ dans quelle idée de petits enfants qu'on a en face/ qu'on doit	
7		jouer avec/ est-elle consciente cette idée ou plutôt inconsciente/	
8	R2	quand même\ et c'est l'idée de justice/ quand\ et le partage ...\ quand même\	
9	S2	avec WIL et DAR/ ça n'aurait pas été pareil\ j'aurais peut-être dit la même chose/ mais peut-être	
10		par souci de ne pas.../ les deux quand même/ ça aurait été la même chose au début/ mais peut-être	
11		j'aurais été stressée plus vite\ pour vite trouver xx\	
12	R2	ça aurait été moins naturel s'il y avait eu WIL et DAR\ (...) IRI est même capable d'attendre xxx si	
13		on a pas trouvé xx/ d'aller la chercher ../ alors que WIL xx ../ mais KAY risque de mal réagir~: si/	
14	S2	oui/ mais là ça ne me fais pas~:./	
15	R2	xxx tu as vu x/	
16	CH	c'est intéressant/ donc ça x quand même une connaissance détaillée par rapport à chaque enfant\ de	
17		savoir un peu les réactions/ enfin xx	
18	S2	xx un jugement/ xxx comment il réagit/ je sais que moi quand je travaille avec les enfants/ mais pas	
19		trop/ il y a des xxx des enfants/ peut-être qu'on va réagir même nous/ les influencer .. dans le	
20		stress/ parce que xxx étiquettes/	

Cet extrait d'entretien porte sur une activité de bricolage où les enfants collent des fleurs séchées sur une feuille. Au début de la séquence, la stagiaire évoque le fait qu'à un moment donné, IRI n'a pas pu avoir les mêmes fleurs que l'enfant à côté d'elle (ligne 1). La référente enchaîne pour énoncer qu'IRI est à même de « passer par-dessus la frustration » (ligne 3). Suite à cette catégorisation d'IRI, un des chercheurs demande si le fait de savoir « que ça ne pose pas trop de problème » est conscient ou non (lignes 4-7). La référente répond par des aspects généraux liés à l'idée de « justice » et de « partage » (ligne 8). La stagiaire, quant à elle, évoque WIL et DAR : « Avec WIL et DAR ça n'aurait pas été pareil » (ligne 9). La stagiaire explique ensuite cette différenciation des enfants : « J'aurais peut-être dit la même chose mais peut-être par souci de ne pas ... » (lignes 9-10). La stagiaire interrompt son énoncé et ne dit pas quel serait son souci. Elle considère cependant qu'elle aurait été « stressée plus vite » (lignes 10-11). La référente ajoute que « ça aurait été moins naturel s'il y avait eu WIL et DAR » (ligne 12). Lors de cet extrait, les deux enfants WIL et DAR sont mentionnés en tant que contraste avec IRI. En peu plus loin dans cet entretien, la référente énonce : « IRI est même capable d'attendre si on a pas trouvé » (lignes 12-13). Elle met cet énoncé en contraste en mentionnant WIL : « Alors que WIL ... » (ligne 13). Ici aussi, la catégorisation se fait par l'implicite et sous-entendus. Il n'est pas explicité ce que WIL pourrait faire et quelles sont ses caractéristiques.

Lorsque le chercheur parle d'une « connaissance détaillée par rapport à chaque enfant, de savoir un peu les réactions » (lignes 16-17), la stagiaire ratifie l'importance de savoir « comment il réagit » (ligne 18). Elle ajoute cependant : « Peut-être qu'on va réagir même nous les influencer dans le stress » (lignes 19-20). Les façons de voir les enfants peuvent être des « étiquettes » (ligne 20) qui peuvent « influencer » les enfants. Afin d'éviter un effet de stigmatisation ou de poser des « étiquettes » sur un enfant, les énoncés le concernant restent en suspens, vagues et n'explicitent pas les processus d'observation et de catégorisation effectués. Ce qui est considéré comme négatif ou non légitime reste non-dit. Les appréciations positives, cependant, sont explicitées. IRI sait « passer au-dessus de la frustration » et est « capable d'attendre ». L'énoncé concernant WIL laisse la porte ouverte à toutes les interprétations : « Alors que WIL ... ».

Les non-dits construisent des limites aux entretiens entre les professionnelles et évitent les généralisations, les typifications et donc les effets « stigmatisants » ostensibles lors de ces entretiens et dans les discours des professionnelles. Les processus d'observation et de catégorisation effectués s'introduisent cependant dans les pratiques professionnelles et les orientent.

Dans les situations de conflits impliquant WIL, la référente n'énonce pas un interdit clair des gestes agressifs. Pour rester « calme » et pour « contenir » WIL, la référente explicite moins les attentes normatives. Ceci semble indiquer que la référente ne considère pas que WIL puisse s'y aligner. Cependant, une telle catégorisation des conduites de WIL n'est jamais énoncée. L'absence de discussions concernant les pistes d'action possibles pour soutenir WIL dans ses interactions ne permet pas de soutenir la stagiaire dans ses pratiques et peut contribuer à ce qu'elle « ignore » WIL à certains moments parce qu'elle a « peur » qu'il fasse une « crise ». Les silences dans les interactions entre les professionnelles peuvent amener parfois à des silences ou des conduites d'évitement dans les pratiques.

Les processus d'observation et de catégorisation effectués orientent cependant surtout les pratiques mises en œuvre face au groupe formé par WIL, DAR et EDO. La « peur que ça dégénère » et d'un effet d'« entraînement » amène les professionnelles à les séparer, à leur donner une « attention particulière », à rester « vigilantes ». De cette façon, les professionnelles orientent leurs interventions auprès des trois enfants pour anticiper, prévenir et éviter les conduites considérées comme non légitimes. Ceci provoque une répartition des enfants en sous-groupes. D'un côté, il y a les enfants qui « jouent », « construisent », s'alignent sur ce qui est demandé, et de l'autre côté, il y a WIL, DAR et EDO. Pour les professionnelles, l'effet « d'entraînement » peut amener WIL, DAR et EDO à « s'acharner » contre les filles, mais aussi contre certains garçons. De même, ils peuvent entraîner un enfant qui ne fait pas partie de ce trio pour former une alliance contre les autres enfants. La répartition des enfants en sous-groupes, établie par les professionnelles, est reprise par les enfants. WIL, DAR et EDO se regroupent pour « s'acharner » contre ceux que les professionnelles considèrent comme des enfants avec un « bon jeu » et dont elles valorisent les conduites. De même, à certains moments les « filles » s'alignent sur les pratiques des professionnelles et considèrent que les conduites d'EDO et de DAR à la réunion « ne sont pas drôles » et que DAR les embête et casse les jeux.

L'extrait d'entretien portant sur la préparation de la visite de stage et l'élaboration de la liste des enfants qui y participeront montre que la stagiaire tient à équilibrer le groupe pour la visite de stage

entre garçons et filles. La stagiaire tient à une répartition équilibrée malgré le fait que le groupe d'enfant en général est constitué de plus de filles. La stagiaire veut éviter de « se mettre que des facilités » et rend ainsi manifeste que pour elle, la prise en charge des filles est plus « facile » que celle des garçons. Une catégorisation « positive » qui stipule que la prise en charge des filles amène des « facilités » est explicite. En contraste, à aucun moment des séquences d'interaction issues de ce stage, les professionnelles énoncent que la prise en charge des garçons est plus « difficile ». Tandis que lors des activités menées auprès des enfants, les professionnelles s'adressent à certains enfants en les regroupant par les termes « les filles », elles n'utilisent pas les termes « les garçons ». Lors des entretiens, les « filles » peuvent être évoquées de façon générique par les professionnelles. WIL, DAR et EDO sont nommés par leurs prénoms, souvent en les regroupant. C'est uniquement lors de l'établissement de la liste en vue de la visite que le terme de « garçon » est utilisé. A cette occasion, le lien entre « filles » et « facilités » est fait de façon explicite par la stagiaire. Dans l'ensemble des données, aucun lien explicite n'existe entre « garçons » et « difficultés ».

La catégorie de « garçon difficile » existe, mais elle reste implicite. L'analyse de cette trajectoire fait ressortir que WIL, DAR et EDO représentent le « prototype » du « garçon difficile » pour les deux professionnelles. Les « garçons » « cassent », « embêtent », sont « bagarreurs », font les « fous », « cherchent » les professionnelles, « se montent » mutuellement pour « braver l'interdit » ou « chercher la confrontation ». Ces processus d'observation et de catégorisation ne s'élaborent pas dans une analyse réflexive entre les professionnelles, mais s'infiltrant dans les pratiques. Tant la référente que la stagiaire établissent des catégorisations répartissant les enfants par des typifications, notamment en « garçons » et « filles » et en ceux qui ont « un bon jeu » et ceux qui ne l'ont pas. Ces catégorisations ne sont pas énoncées de façon générique, mais agies au cœur des pratiques professionnelles.

Ignorer les difficultés de WIL pour interagir avec les autres enfants sans se sentir envahi ou menacé, ou celles de DAR et d'EDO pour s'aligner sur les attentes normatives d'une activité collective, consiste à ne pas prendre en compte la réalité. La stigmatisation n'a pas besoin de s'afficher pour être opérante, elle peut chercher à nier et à dissimuler ce qui est considéré comme non légitime :

« Nous, les normaux, essayons le plus souvent de continuer à faire comme si, en fait, lui, le stigmatisé, correspondait parfaitement à l'un des types de personnes qui se présentent normalement à nous dans la situation présente, que cela implique à nos yeux de le traiter comme quelqu'un de mieux qu'il n'est peut-être, ou de pire qu'il n'est probablement. Si aucune de ces deux voies n'est possible, il nous reste alors à tâcher d'agir comme s'il était une 'non-personne', absent en tant qu'individu auquel il convient de prêter une attention rituelle » (Goffman, 1975, p. 31).

Feindre une acceptation peut ainsi consister à minimiser les conduites des enfants, ne pas en parler, faire comme si ... Les professionnelles sont présentes auprès des enfants, elles interviennent quand des interactions conflictuelles émergent. En ce qui concerne WIL, la référente vise à le « contenir » quand il fait des crises, mais elle ne réfléchit pas aux pratiques d'étayages possibles pour soutenir WIL dans ses interactions au quotidien. Pour la référente, les valeurs institutionnelles consistent à ce que « dans notre pédagogie on veut pas intervenir trop ». La référente s'empêche de parler de WIL pour ne pas le stigmatiser, elle s'empêche de mettre en place des pratiques professionnelles d'étayage pour WIL pour suivre l'approche pédagogique institutionnelle. En même temps, elle suit les conseils de la psychologue qui stipulent de « contenir » WIL quand il faut une crise. C'est « terrible », mais il « faut garder son calme ». La situation est bloquée, sans moyens pour y trouver une distance, un « décollement » (Stroumza, 2014) qui permet la réflexion. Dès lors, la référente abrège les discussions : « Du coup on passe vite ».

Les professionnelles sont ainsi amenées à devoir intervenir dans l'après-coup, quand les crises, les conflits et les disputes entre les enfants sont en cours. Ou alors, éviter ces événements perturbants implique de séparer les enfants, d'être « vigilant » pour intervenir le plus rapidement possible, pour anticiper les gestes potentiellement agressifs. Cette vigilance face à WIL, DAR et EDO amène les professionnelles à regrouper les trois enfants dans l'orientation de leurs pratiques professionnelles et indirectement, à les constituer comme sous-groupes. Les valeurs pédagogiques sont mises à mal. Certes, il s'agit de ne pas stigmatiser les enfants, de ne pas intervenir trop, mais il n'est pas possible de laisser les enfants s'agresser, se mordre, se taper, se donner des coups de pieds. La sécurité prime. Pour assurer la sécurité, les pratiques professionnelles peuvent « se décomposer en plusieurs catégories secondaires : la *prévention* des dangers et des risques, leur *évaluation*, leur *monitorage* et leur *correction* » (Strauss, 1992, pp. 232-233). Dans la trajectoire située concernant WIL, DAR et EDO, les professionnelles s'engagent dans un travail de prévention immédiatement antérieur aux situations potentiellement conflictuelles, elles observent attentivement et évaluent ce qui se passe et

cherchent à corriger dans l'immédiat ce qui est possible. Elles ne s'engagent cependant pas dans un travail de sécurité qui dépasse les interactions situées et réfléchissant de comment intervenir sur le contexte et le déroulement des interactions dans une approche plus large.

A chaque perturbation, l'attribution d'un modèle-type d'identité sociale (Wortham, 2008) considérant les trois enfants comme des « garçons difficiles » est confirmée et renforcée. Le rappel des normes, des règles collectives, des attentes normatives ne fait plus ou peu d'effets. WIL, DAR et EDO n'arrivent que difficilement à s'aligner sur les conduites attendues. Pour suivre des normes, « le simple désir de les respecter – la pure bonne volonté – ne suffit pas, car, bien souvent, l'individu n'exerce aucun contrôle immédiat sur le degré de son adhésion. C'est une affaire de condition et non de volonté ; de conformité et non de soumission » (Goffman, 1975, p. 150).

Alors WIL, DAR et EDO se démarquent ... Ils se regroupent, forment une alliance, se « montent » et « cherchent » les professionnelles, « s'acharnent » contre les autres enfants. Il est ici intéressant que KEN, lorsqu'il cherche à s'aligner sur DAR pour pouvoir s'engager dans un jeu avec lui, joue à « tuer » ou « brûler » les filles. Le trio des « garçons difficiles » se retrouve dans ses jeux et dans ses interactions, en se démarquant des autres enfants et des professionnelles. Ce processus a été abordé par les recherches portant sur les phénomènes de stigmatisation et d'étiquetage qui considèrent que « les personnes appartenant à une catégorie stigmatisée ont tendance à se rassembler en petits groupes sociaux dont les membres proviennent tous de cette catégorie » (Goffman, 1975, p. 36). C'est ce mouvement-là que les professionnelles cherchent à empêcher pour éviter l'effet « d'entraînement ».

S'engage alors une lutte. Lutte entre un sous-groupe et les professionnelles, lutte entre ce sous-groupe et les autres enfants. Entre les enfants, lutte pour les jouets et lutte pour une légitimation. Entre WIL, DAR et EDO et les professionnelles, lutte pour pouvoir rester ensemble ou pour les séparer. Les « garçons difficiles » représentent, sans jamais que cela soit nommé, l'altérité à l'intérieur de la société : « Celle de groupes, de gens que dessinent, sans laisser de nous surprendre par leur façon sournoise ou violente, les lignes du partage social. C'est le rapport à l'altérité du dedans qui nous retient ici. Rapport de groupe à groupe, de corps à corps » (Jodelet, 1989b, p. 33).

Comme les conduites considérées comme non légitimes résistent à l'intervention des professionnelles, ceci peut susciter un vécu émotionnel. Malgré les silences, les termes utilisés par les professionnelles le font transparaître à certains moments. Les refus et les résistances des trois enfants sont évoqués : effet d'« entraînement », se « monter », « chercher », « opposition », « confrontation », « provocation », recherche du « pouvoir », « braver l'interdit ». Parfois, la peur est nommée. La stagiaire énonce qu'elle a « peur », « vraiment peur » quand WIL lance une chaise, ou qu'elle a eu « peur » lorsque les trois enfants « s'acharnent » sur KEN. La référente parle de sa « peur que ça dégénère » et de la peur de la stagiaire « que WIL fasse une crise ». La peur affleure que « ça dégénère », de perdre la « lutte pour arriver à obtenir des enfants un comportement conforme aux exigences de la vie en collectivité » (Ulmann, 2012, p. 55). Rester calme, continuer malgré tout, passer vite à autre chose, ne permet pas d'élaborer les processus d'observation et de catégorisation qui émergent du déroulement des interactions. L'« interdit » de « stigmatisation » renforce l'entrée en sourdine et de façon détournée de tels processus d'observation et de catégorisation. Ainsi, les catégorisations mobilisées dans le collectif concernant les « garçons difficiles » agissent dans les pratiques professionnelles au quotidien.

CHAPITRE VIII

L'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation

Dans le champ de l'éducation de la petite enfance, de nombreux travaux considèrent que les compétences professionnelles manquent de « visibilité », se constituent de « savoirs discrets » ou ne revêtent pas de spécificité professionnelle et peuvent sembler émaner d'un d'ordre « naturel » (Coquoz, 2009 ; Esman, 2002 ; Molinier, 2006, Paperman, 2005 ; Ulmann & al. 2011 ; Ulmann, 2012 ; Zogmal, 2008). Il n'est ainsi pas étonnant que les débats concernant les compétences professionnelles nécessaires pour s'occuper de jeunes enfants sont parfois vifs. De même, dans l'opinion publique, la nécessité d'une formation peut être mise en question, tout comme les niveaux de celle-ci. Les compétences interactionnelles, notamment, semblent faire partie des compétences quotidiennes de chacun. Pour contribuer à une meilleure compréhension des métiers de l'éducation de la petite enfance et de leur complexité, les analyses abordées dans ce texte visent à faire ressortir les aspects spécifiques des processus d'observation et de catégorisation dans le contexte professionnel de l'éducation de la petite enfance. Il s'agit d'un outil professionnel :

« The ability to see a meaningful event is not a transparent, psychological process, but is instead a socially situated activity accomplished through the deployment of a range of historically constituted discursive practices » (Goodwin, 1994, p. 607).

Savoir voir ce qui est pertinent dans une situation donnée fait partie des compétences professionnelles et différencie une professionnelle expérimentée d'une novice. Le fait d'avoir l'air naturel et à l'aise en parlant à de jeunes enfants, qui ne peuvent pas répondre par le langage verbal, est une attitude qui s'apprend. « Etre 'naturel', ce n'est pas simplement être à l'aise mais agir de manière à convaincre autrui que le cadre apparent de nos actions est bien le cadre effectif. C'est bien ce que signifient, en termes fonctionnels, les notions de sincérité et de spontanéité » (Goffman, 1991, p. 477). Savoir se positionner, s'orienter efficacement et sans effort apparent, savoir voir et en tirer une compréhension de ce qui se passe, en tenant compte du contexte institutionnel et des règles du métier, se construit par un processus d'apprentissage. La compétence d'observer les conduites des enfants, en sélectionnant ce qui est pertinent pour l'action professionnelle, et de comprendre la signification des conduites observées s'accomplit dans et à travers les interactions dans un contexte situé et à travers des pratiques langagières spécifiques à un métier.

Après avoir étudié les spécificités de ces processus dans le travail auprès de jeunes enfants dans un contexte institutionnel, il s'agit ici d'aborder la construction des processus d'observation et de catégorisation en tant qu'outil professionnel et comment elle passe par un processus d'apprentissage : « In so far as these practices are lodged within specific communities they must be learned » (Goodwin, 1994, p. 627). L'apprentissage est ici abordé dans les situations d'interaction entre les référentes et les stagiaires. Il s'agit de s'intéresser à comment les stagiaires apprennent à travers leur engagement dans le travail et comment les référentes mettent à leur disposition des pratiques d'étayage et de transmission. La compétence d'observer et de catégoriser s'acquiert et se transmet à travers l'engagement dans un collectif de travail :

« The ability to see relevant entities is not lodged in the individual mind, but instead within a community of competent practitioners » (Goodwin, 1994, p. 626).

Sans pouvoir approfondir le cadre théorique concernant les processus de formation en situation professionnelle, il s'agit de situer la perspective interactionnelle adoptée dans la présente démarche de recherche (Billett, 2001 ; Filliettaz & al. 2008 ; Kunégel, 2005 ; Savoyant, 1995 ; Lave & Wenger, 1991). Les analyses menées dans ce texte se basent sur la considération qu'« apprendre ne consiste pas à assimiler des informations et des raisonnements transmis par des acteurs expérimentés, mais revient à participer de manière adéquate aux activités propres à la situation, en exploitant les ressources disponibles dans l'environnement » (Filliettaz & al., 2008, p. 45). Dans un contexte professionnel, les apprentissages « se rapportent nécessairement à des pratiques sociales identifiables et s'inscrivent par conséquent au cœur des groupes d'individus qui s'y trouvent engagés » (*op.cit.*, p. 53). Les pratiques d'un métier « ne prennent une forme de réalité chez les apprenants que dans leur rencontre avec une pratique, un engagement dans l'activité » (*op.cit.*, p. 44). La présence seule dans un contexte professionnel ne suffit pas à un apprentissage.

« Cette acquisition de routines et habitudes ne va pas de soi. Il ne suffit pas de compter simplement sur le temps passé dans les situations de travail pour que, spontanément, ce type d'expérience soit acquis. L'expression : « apprendre sur le tas » est de ce point de vue relativement trompeuse. On apprend certes sur le terrain, en se frottant aux situations, mais toute acquisition de routines performantes, reconnues comme telles par le milieu de travail, suppose des tâtonnements, des rectifications d'erreurs, un minimum de retour sur la manière de s'y prendre, des conseils donnés formellement ou informellement par quelqu'un qui maîtrise déjà les bonnes routines, etc. Bref, un apprentissage » (Zarifian, 2001, pp. 154-155).

Certains ingrédients du travail ne sont pas directement observables. « Le rôle des autres est déterminant. Une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction » (Mayen, 2002, p. 87 cité in Filliettaz & al., 2008, p. 57). L'apport d'un tuteur permet d'instaurer une distance réflexive par rapport à l'activité menée en interrogeant ce qui se passe dans une situation singulière.

« La rupture introduite par la médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde vient de ce qu'elle 'dérange' cette relation. Elle introduit, comme on le voit dans les interactions tutorales, des questions, des précisions, des jugements que le seul constat des effets de l'action sur le monde n'aurait pas suffi à introduire, ou seulement après plus de temps » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 174, cité in Filliettaz & al., 2008, p. 58).

La signification d'une pratique professionnelle se construit à travers des ressources multimodales variées. Le langage verbal, l'utilisation des objets, l'aménagement de la salle, les regards, gestes et positionnements du corps ainsi que les conduites effectuées de chacun des participants à une interaction située, s'imbriquent. Qu'est-ce qui se passe ? Comment s'orienter de façon efficace et juste ? Pour un apprenant, la construction d'une telle signification des enjeux inhérents aux pratiques professionnelles s'inscrit dans une dimension collective. Selon les théories développées par les approches multimodales (Kress & al., 2001) « l'apprentissage résiderait avant tout dans un processus dynamique de construction et d'interprétation de signification », (Filliettaz & al., 2008, p. 69) qui sollicite l'ensemble des participants. Par ailleurs, un parcours de formation est constitué par « des activités collectives temporellement organisées telles qu'elles établissent les conditions dans lesquelles le cours d'apprentissage peut prendre place » (*op.cit.*, p. 177). Le présent chapitre vise à donner un aperçu des processus d'apprentissage et de transmission à l'œuvre et d'en faire ressortir quelques éléments. Dans le déroulement des stages professionnels, les référentes professionnelles et les stagiaires s'engagent à créer des opportunités pour exercer, transmettre et acquérir les processus d'observation et de catégorisation comme ingrédient des compétences professionnelles.

1. Des processus d'observation et de catégorisation en construction

Depuis sa naissance, chacun apprend à interagir dans de multiples contextes et situations. Les compétences interactionnelles se construisent en famille, à l'école, avec les amis, avec des personnes inconnues, dans des activités diverses et variées. A l'entrée dans le monde professionnel, les apprenants ont à leur disposition des compétences interactionnelles construites préalablement. Ces compétences varient en fonction de l'histoire de chacun et de son inscription sociale. Néanmoins, ils préexistent à la situation professionnelle. Ce stock de compétences interactionnelles acquis tout au long du parcours de vie constitue une ressource pour pouvoir interagir avec de jeunes enfants. C'est d'ailleurs le fait que ces compétences préexistent et sont largement partagées par chacun, qui peut donner l'impression que l'éducation de jeunes enfants ne nécessite pas de formation ou pas de formation d'un niveau supérieur. Cependant, il s'agit d'ajuster des compétences interactionnelles générales, adaptées à une variété de contextes et de situations, pour acquérir des compétences interactionnelles spécifiques à un contexte professionnel donné, ici aux métiers d'éducation de la petite enfance.

Les processus d'observation et de catégorisation font partie de ces compétences interactionnelles acquises tout au long de la vie. Pour pouvoir interagir, il est indispensable de savoir observer les différents participants à l'interaction, les éléments du contexte pertinent et de construire les catégorisations adéquates pour s'engager dans le déroulement de l'interaction. Ces processus sont ainsi préexistants à l'entrée dans l'activité professionnelle lors des stages en ce qui concerne les trois stagiaires observées pour ce travail de recherche. Par ailleurs, les trois stagiaires ont eu une expérience professionnelle dans le domaine de la petite enfance, antérieurement à leur formation. Elles ont travaillé chacune en tant qu'aide et disposent d'au moins une année d'expérience dans ce champ professionnel avant le début de leur formation. Les données recueillies ne permettent pas d'analyser les interactions menées par une personne qui arrive pour son premier jour dans une institution de la petite enfance. Pour les trois stagiaires, au moment du recueil des données pour cette

recherche, le processus d'acquisition des processus d'observation et de catégorisation est déjà en cours. Néanmoins, l'analyse des données permet encore d'aborder certains éléments de la construction des processus d'observation et de catégorisation ajustés au contexte professionnel spécifique.

1.1. L'absence des effets ostensifs des processus d'observation et de catégorisation

Comme point de départ de l'analyse des processus d'acquisition et de transmission, il semble intéressant de comparer les modalités d'interaction entre une référente et une stagiaire et de faire ressortir les différences en ce qui concerne les processus d'observation et de catégorisation. Pour ce faire, il s'agit ici de reprendre une séquence d'interaction déjà analysée préalablement, en ce qui concerne le début et la fin de cette séquence (voir transcription 36). Pendant cette première activité lors du stage de première année de S1, la stagiaire et la référente ont convenu que c'est la référente professionnelle qui anime une activité de transvasement de graines avec un groupe de six enfants, âgés d'environ 12 à 18 mois.



Lors de la séquence d'interaction analysée, la référente introduit le thème de la « pluie » et fait « pleuvoir » des graines. Ses énoncés contiennent de nombreux effets ostensifs qui portent, d'une part, sur la description de ses propres conduites et, d'autre part, sur les conduites des enfants. Son regard, ses énoncés, leur prosodie et l'amplification des gestes contribuent à focaliser l'attention de tous les participants à l'activité sur une thématique partagée. La référente commente lorsqu'elle fait « pleuvoir » ainsi que les conduites d'imitation et les initiatives des enfants. Le tableau ci-après retrace l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectuée par la référente dans ses énoncés, lors de la durée de cinquante secondes de la séquence d'activité analysée :

Ostension des processus d'observation et de catégorisation par la référente			
44 20	Regarde, il pleut!	Conduite propre : R1 fait tomber des graines	
44 22	Ouh!	Conduite propre : R1 fait tomber des graines	
44 24	Il pleut, AXE ?	AXE secoue ses mains	
44 26	Il pleut, il mouille, ...	Conduite propre : R1 fait tomber des graines	
44 28			
44 30			
44 32			
44 34			
44 36	Ouh!	Conduite propre : R1 fait tomber des graines	
44 38		Conduite propre : R1 fait tomber des graines	
44 40	Ça fait vraiment le bruit de la pluie en plus, je trouve.	Effet de conduite propre : graines qui tombent	
44 42			
44 44			
44 46	Ouh!	Conduite propre : R1 fait tomber des graines	
44 48	Tu fais pleuvoir, COL ?	COL prend des graines	
44 50	Wow !	COL fait tomber des graines	
44 52	Oh, il pleut fort chez COL !	COL a fait tomber des graines	
44 54			
44 56			
44 58			
45 00	Ouh!	LEO lance des graines	
45 02	Oie, Oie, Oie !	LEO lance des graines	
45 04	Oulalà ! C'est-	LEO lance des graines	
45 06			
45 08	Non, t'es pas obligée de taper sur la tête de LAR !	AXE touche la tête de LAR à deux reprises	
45 10			

Schéma 23

Lors de cette activité, la référente s'adresse à tous les participants à l'interaction. Elle l'introduit pas le terme « regarde » et commence à commenter sa conduite propre. Dès l'apparition de conduites d'imitation de la part des enfants, la référente rend manifeste qu'elle les a observées. Progressivement, au cours de l'activité, l'effet ostensif porte de plus en plus sur les conduites des enfants. Pendant la même durée, la stagiaire participe à l'activité en cours. Elle interagit principalement avec MAT, une petite fille qui est assise à côté d'elle, et intervient peu auprès du groupe d'enfants. Elle parle avec MAT et lui propose de verser des graines dans sa main, à de multiples reprises. Ses énoncés, ses regards et ses gestes ne sont pas amplifiés. La stagiaire s'intègre à l'activité animée par la référente en se positionnant un peu en marge. Il est ici intéressant de comparer le nombre de phénomènes d'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans les énoncés de la stagiaire :

Ostension des processus d'observation et de catégorisation par la stagiaire																											
													Encore ?													Encore ?	
44.20	44.22	44.24	44.26	44.28	44.30	44.32	44.34	44.36	44.38	44.40	44.42	44.44	44.46	44.48	44.50	44.52	44.54	44.56	44.58	45.00	45.02	45.04	45.06	45.08	45.10		
Reformulation de l'énoncé de MAT																										Conduite de MAT (Enoncé : « oh »)	

Schéma 24

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans les énoncés de la référente et de la stagiaire se différencient par plusieurs aspects. En premier, la référente s'adresse à l'ensemble des participants à l'activité, tandis que la stagiaire ne s'adresse qu'à un enfant individuellement. Deuxièmement, le nombre des énoncés ostensifs est nettement supérieur en ce qui concerne la référente. Troisièmement, la référente commente tant ses propres conduites que les conduites des enfants. Quant à la stagiaire, celle-ci rend uniquement manifeste l'intention qu'elle attribue à MAT. Finalement, il ressort clairement que la référente recourt à une très grande variété des modalités ostensives, tandis que la stagiaire se limite à répéter à deux reprises le même énoncé. La référente utilise des énoncés descriptifs, la voix chantée, des vocalises, des interjections et des questions. Elle introduit une modalisation ludique du cadrage de l'expérience, module sa voix, rit, et donne aux différents effets ostensifs un aspect théâtral. L'activité collective de « faire pleuvoir » se construit par une mise en scène. La stagiaire, quant à elle, se limite à répéter à deux reprises le terme « encore » pour montrer qu'elle considère que MAT veut qu'elle lui verse des graines dans la main, à nouveau.

En comparant les modalités d'interactions de la référente et de la stagiaire, la question de la spécificité des compétences interactionnelles déployées émerge clairement. La référente recourt à des effets ostensifs des processus d'observation et de catégorisation qui sont clairement adressés à de très jeunes enfants et qui étayent leur engagement dans une activité collective. Les compétences interactionnelles déployées par la référente sont ajustées à l'animation d'une activité collective dans un contexte institutionnel de prise en charge d'un groupe de bébés. Par l'utilisation du terme « regarde » pour marquer le début d'une relance dans le cours de l'activité et par la description symbolique de sa propre conduite, la référente permet aux enfants de comprendre ce qui se passe et de se focaliser sur une seule activité. Par ces conduites ostensives, la référente facilite l'instauration d'une attention conjointe et renforce un effet d'« enrôlement » dans l'activité. Par la modalisation ludique de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la référente aménage un espace de négociation où différentes formes d'engagement s'inscrivent dans un scénario partagé. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet de partager la compréhension que la référente s'est construite de la situation avec les autres participants à l'interaction. En légitimant ou non certaines conduites de façon explicite, la référente régule l'activité en cours et permet aux enfants de comprendre ce qui est attendu dans la situation donnée. Par l'ostension des processus

d'observation et de catégorisation effectués, la référente rend visibles ses hypothèses de compréhension et peut ainsi les vérifier par de nouveaux processus d'observation et de catégorisation portant sur les réponses données par les enfants de façon verbale ou non verbale. Sa compréhension de la situation et des conduites de tous les participants est ainsi complétée, validée, négociée, ajustée, réaménagée tout au long du déroulement séquentiel de l'activité. C'est la référente professionnelle qui anime cette activité, en présence de la stagiaire. Au sein de l'équipe éducative et de la « communauté de pratiques » (Lave & Wenger, 1991) qu'elle constitue, la stagiaire se trouve dans une position de « participation périphérique ». Les modalités d'interaction de la stagiaire sont moins variées. Elles permettent à la stagiaire de construire une interaction avec MAT. L'enfant lui tend les mains et la stagiaire y verse des graines, à plusieurs reprises. Une telle interaction pourrait se dérouler dans un contexte familial ou dans un parc de jeu. Les processus d'observation et de catégorisation déployés sont peu rendus manifestes et le fait de répondre par « encore » pour attribuer une intention à MAT qui tend sa main et demande « encore » ne permet pas de déceler des compétences ajustées à un contexte professionnel spécifique. Cette séquence d'interaction est issue d'une des premières activités lors du stage de la première année de formation. Lors du même stage, dans d'autres situations d'interaction, cette même stagiaire fait preuve de compétences interactionnelles qui contiennent déjà des éléments spécifiques au contexte professionnel. L'acquisition des processus d'observation et de catégorisation spécifiques à l'éducation de l'enfance se construit dans un processus dynamique et varie en fonction des situations d'interaction.

1.2. Ne pas voir, ne pas se rendre compte

Les deux autres stagiaires, également, font déjà preuve de compétences spécifiques à certains moments. L'analyse des données montre cependant qu'il est possible de voir sans observer, et sans donner une signification à ce qui a été vu :

Séquence	Ligne		Transcription 125	Photos/Commentaires
P-A2 54.18- 54.56 Collage R2 + S2 et 8 enfants âgés de 3 à 4 ans	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	S2 KEN S2 KEN S2 ENFS S2	« Tu feras après » ((vient vers la table de bricolage)) par contre KEN tu feras après / tu fais après \ . KEN tu comprends tu fais après \ (photo) ((continue à rester assis à la table.)) ((donne des consignes au groupe d'enfants)) KEN\ d'abord tu peux aller jouer\ . et après tu vas faire \ ((continue à rester assis)) ((interagit avec d'autres enfants et avec R2)) KEN:\ ((crient.)) ((sourit et se lève pour aller vers KEN)) KEN \ regarde tu vas aller jouer \et après tu vas faire \ ((elle lui prend la main et l'amène dans l'espace de jeu avec les autres enfants)). (viens/) . X après\ après\	 54.24

Cette séquence d'interaction se déroule lors d'une activité de collage prévue par la stagiaire S2 avec un groupe de 8 enfants. La stagiaire a partagé les enfants en deux groupes. D'abord, quatre enfants feront le collage, tandis que les quatre autres jouent aux jeux libres, jusqu'à ce qu'une place se libère à la table de bricolage. La stagiaire est en train de mettre en place la répartition des sous-groupes. KEN s'est installé à la table de bricolage. Pendant tous les préparatifs, KEN reste assis. Dans cette séquence, la stagiaire a bien vu que KEN s'est installé à la table du bricolage et elle présume qu'il a l'intention de faire le bricolage. A plusieurs reprises, elle dit à KEN qu'il pourra participer au bricolage plus tard, avec des formulations qui ne varient que peu : « Tu feras après », « tu fais après » (lignes 2-3), « tu comprends tu fais après » (lignes 3-4), « après tu vas faire » (ligne 9), « après tu vas faire » (ligne 16), « après, après » (ligne 19). Ces énoncés contiennent une valeur informative ou peuvent

constituer des « actes directifs ». Leur sens est multiple et cette litanie de répétitions n'amène pas KEN à se déplacer. Pour la stagiaire, le langage verbal, le fait de dire, semble suffisant pour réguler la conduite de l'enfant. Le fait qu'il ne s'aligne pas à ce qu'elle lui demande et qu'il ne va pas jouer n'amène pas la stagiaire à changer de modalité interactionnelle. Elle répète encore et encore le même énoncé. Ces répétitions semblent indiquer que la stagiaire considère que KEN n'a pas entendu ou pas compris ce qu'elle a dit. Elle ne s'ajuste ainsi pas à KEN et n'envisage pas qu'il reste assis parce qu'il refuse de s'aligner. La stagiaire ne tient pas compte du fait que dans les interactions courantes, la compréhension et l'acceptation de ce que disent les interlocuteurs dépendent d'une négociation. Dans cette séquence, KEN ne veut pas faire « après », mais maintenant. Il ne réagit pas aux interpellations de la stagiaire. Celle-ci s'en aperçoit tout à fait, mais ne rend pas cette observation publiquement manifeste et ne met pas en mots ce qu'elle observe. Dès lors, la stagiaire ne donne pas de place à ce que KEN cherche à communiquer par sa conduite. S'obstiner à rester assis garde un aspect silencieux dans l'interaction. Dès lors, ce sera seulement l'accompagnement physique qui éloignera KEN de la table du bricolage (lignes 16-17).

Cependant, suite à cette séquence d'interaction, KEN s'approche de nouveau de la table de bricolage et reste en attente, sans que la stagiaire n'interagisse avec lui. Un peu plus tard, deux autres enfants se déplacent du coin des jeux libres et demandent à faire le collage. La stagiaire accepte et les installe pour l'activité du collage, malgré le fait que KEN a attendu depuis plus longtemps et qu'il reste en attente, silencieux mais le regard braqué sur la table du collage, lors de l'arrivée des deux autres enfants. Cet extrait de film est montré à la stagiaire et à la référente lors de l'entretien final en présence des chercheurs. La référente relève alors que la stagiaire n'a pas vu que KEN attendait depuis plus longtemps et qu'elle en a déjà parlé avec la stagiaire :

Transcription 126 : Entretien final		
P-EF (35.16-36.33)		« Je me suis pas rendue compte »
1	R2	oui, ça on en a parlé / les filles ont passé avant KEN qui attendait un moment \
2	S2	je crois qu'il y a eu deux choses \ je pense que je me suis pas rendue compte \ mais après / je me
3		suis dit / mais oui en fait qu'il attendait là depuis un moment \ et peut-être là / je viens de me dire mais
4		/ par rapport à AUR / xxx AUR vers moi/ je crois quand même je n'étais pas très vigilante \ enfin / il
5		ne se manifestait pas beaucoup \ du coup / je n'ai pas été très vigilante qu'il attendait avant / et puis
6		elles se sont vraiment manifestées \
7	R2	je trouve xxx \
8	S2	quand j'ai dit non .../ et après ... /
9	CH	ce que vous avez relevé dans la discussion que vous aviez xx
10	R2	qu'elle avait justement pas vu \ (4 sec.)
11	CH	quand vous voyez justement l'ensemble des images qu'est-ce que vous en dites /
12	S2	si j'avais vu que KEN attendait avant / j'aurais pris KEN quand même d'abord \ et je n'aurais .. pas
13		fait comme ça / xx terrible d'attendre \

Au début de cet extrait d'entretien, la référente relève ce qu'elle a observé dans la séquence de film projetée : « Les filles ont passé avant KEN qui attendait un moment » (ligne 1). En même temps, elle signifie que cet épisode a déjà été abordé par elle avec la stagiaire : « Oui ça on en a parlé » (ligne 1). La stagiaire enchaîne et énonce : « Je pense que je me suis pas rendue compte » (ligne 2). Ceci montre que malgré le fait que KEN est resté assis pendant plus d'une minute à côté de la table, que la stagiaire lui a dit à six reprises qu'il fera après et qu'il est revenu pour s'installer à côté de la table, la stagiaire n'a pas effectué des processus d'observation et de catégorisation pour identifier que KEN attendait pour faire le collage. L'attente silencieuse de KEN et ses conduites n'ont pas été prise en compte par la stagiaire qui considère qu'« il ne se manifestait pas beaucoup » (ligne 5). KEN ne s'adresse pas par le langage verbal à la stagiaire, il exprime son intention par les regards, le positionnement de son corps, par le fait de rester assis et focalisé sur la table de collage. Ces conduites ne sont pas prises en compte en tant que manifestation de son intention par la stagiaire. Quant aux deux enfants qui arrivent depuis le coin de jeux libres parlent avec la stagiaire et lui demandent de faire le collage de façon verbale. Ceci est observé et pris en compte par la stagiaire qui considère qu'« elles se sont vraiment manifestées » (lignes 5-6). La référente relève qu'elle avait parlé avec la stagiaire de fait qu'« elle avait justement pas vu » (ligne 10). La stagiaire ratifie cet énoncé et indique qu'elle aurait agi autrement « si j'avais vu » (ligne 12).

Pour voir il s'agit d'observer ce qui est pertinent dans une situation donnée. Identifier quels éléments sont à prendre en compte dans un contexte spécifique, dans l'ensemble des conduites de tous les

enfants présents, nécessite un processus d'apprentissage. De la même manière qu'un apprenant en archéologie doit apprendre à reconnaître des nuances de couleurs pertinentes pour identifier les strates d'un terrain (Goodwin, 1994), dans le champ professionnel de l'éducation de la petite enfance, il s'agit d'apprendre à reconnaître les nuances dans les conduites des enfants qu'il s'agit de prendre en compte, dans l'ensemble des conduites se déroulant dans une situation donnée. Observer nécessite d'apprendre à voir, de construire des catégories des conduites pertinentes à observer, d'organiser la perception d'une situation impliquant de multiples participants, en vue d'orienter les pratiques professionnelles : « The ability to build structures in the world that organize knowledge, shape perception and structure future action, is one way that human cognition is shaped through ongoing historical practices » (Goodwin, 1994, p. 628).

Pour la stagiaire, KEN n'a pas suffisamment rendu manifeste qu'il était en train d'attendre. L'absence d'ostension de sa part ne permet pas à la stagiaire de donner une signification aux conduites de l'enfant. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation déployée par les professionnelles vise à pallier les effets ostensifs manquants ou insuffisants dans les conduites interactionnelles des enfants. Il s'agit ici d'un aspect spécifique à ce contexte professionnel et demande un processus d'acquisition et de transmission afin de savoir « voir ».

1.3. Verbaliser sans assurer une continuité du déroulement interactionnel

Comme les analyses effectuées le montrent, le fait de décrire les conduites d'un enfant fait partie des pratiques professionnelles des éducatrices de la petite enfance. La séquence suivante donne un exemple où la stagiaire verbalise ce qu'elle a observé, sans toutefois inscrire cette verbalisation dans la continuité du déroulement interactionnel :

Séquence	Ligne	Transcription 127	Photos/Commentaires
M-A2 1.01.13- 1.01.22		« Tu as une cuillère en bois ? »	
Transvasement R1 + S1 et 6 enfants âgés de 10 à 18 mois	1	LEO ((passe à côté de S1 avec une cuillère en bois.))	
	2	S1 ((tourne la tête vers lui et le regarde.))	
	3	ouh:: tu as . une cuillère en bois /	
	4	LEO ((passe derrière S1))	
	5	S1 ((se retourne pour le regarder))	
	6	LEO ((lève sa cuillère))	
	7	S1 ((regarde devant elle, dans le vide (photo).))	
	8	LEO ((s'accroupit et prend des graines avec sa cuillère.))	
	9		
	10		

Cette séquence d'interaction est issue d'une activité de transvasement menée auprès d'un groupe de six enfants, par la référente professionnelle. Un enfant passe à côté de la stagiaire et celle-ci le regarde. La stagiaire parle à l'enfant et commente ce qu'il a trouvé : « Tu as une cuillère en bois ? » (ligne 4). A travers cet énoncé, la stagiaire utilise l'ostension des processus d'observation et de catégorisation dans ses pratiques professionnelles. Elle s'aligne ainsi sur les modalités des énoncés qu'elle a pu entendre de la part de la référente, pendant toute la durée de cette activité de transvasement. Pendant ce temps, LEO continue son déplacement et passe derrière la stagiaire. Celle-ci le regarde. LEO lève sa cuillère : La conduite de l'enfant constitue-t-elle un alignement sur l'énoncé de la stagiaire ? La stagiaire ne peut pas s'en rendre compte, étant donné qu'elle détourne son regard et regarde dans le vide. De cette manière, la stagiaire suspend son travail d'observation et n'aménage pas d'opportunité pour s'apercevoir si l'ostension des processus d'observation et de catégorisation a été suivi d'effet. Dans le déroulement interactionnel, la conduite de LEO, consistant à lever la cuillère, n'est ainsi pas pris en compte en tant que possible modalité interactionnelle pour répondre à l'énoncé de la stagiaire. Lorsque la stagiaire rompt le contact visuel et ne garde pas son

attention focalisée sur l'enfant, ceci ne lui permet pas de tenir compte du rythme de l'enfant et d'un possible décalage temporel dans la réponse.

Rendre une observation publiquement manifeste ne signifie pas seulement décrire et commenter la conduite d'un enfant, mais il s'agit d'inscrire cette ostension de l'observation dans la séquentialité de l'interaction. L'absence de réaction ostensible ne signifie pas nécessairement que l'enfant ne s'engage pas dans l'interaction, mais peut provenir du fait qu'il ne recourt pas à un effet ostensif de ses conduites. Dire ce qu'on a vu de la conduite d'un enfant ne consiste pas à parler pour lui pour « meubler » les silences, mais à rendre manifeste la signification qui est donnée à ses conduites. De cette manière, un enfant peut trouver une place dans l'interaction et s'inscrire dans une continuité. Dans cette séquence, la stagiaire recourt certes à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués, mais sans véritablement utiliser les fonctions pragmatiques de cette ressource interactionnelle. Comme les analyses menées tout au long de cette recherche le font ressortir, observer n'est pas une contemplation passive de ce qui se passe dans le champ du regard, mais une orientation focalisée sur les éléments pertinents du contexte et des conduites des enfants. La signification des conduites d'un enfant ne se dégage pas d'une observation isolée. Un processus d'enquête et la prise en compte de l'enchaînement interactionnel sont nécessaires pour constituer un « processus de négociation conduits localement par les interlocuteurs » (Filliettaz & al., 2008, p. 108). Dans cette séquence, le processus d'acquisition et de transmission de l'observation et la catégorisation des conduites des enfants est en voie de construction. Il reste cependant encore lié à un épisode isolé dans le déroulement interactionnel et ne s'inscrit pas dans une vue d'ensemble afin d'assurer la cohérence et la continuité de la prise en charge.

2. Tâtonnements et hésitations

Comme déjà abordé, les processus d'observation et de catégorisation se basent sur des compétences interactionnelles préexistantes à une formation professionnelle ou une expérience de travail dans le champ de l'éducation de l'enfance. Ainsi, la plupart des séquences d'interaction où leur adéquation au contexte professionnel spécifique n'est pas encore tout à fait acquise, il n'y a pas d'absence ou manque de ces processus, mais plutôt des traces de tâtonnements ou d'hésitations. Les stagiaires recourent à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation et cherchent à les ajuster au contexte spécifique et aux conduites des enfants. Par observation des autres professionnelles et à travers leur parcours de formation, elles ont souvent appris ce qu'il faut faire mais elles ne savent pas toujours comment le faire.

Les tâtonnements font également partie des pratiques professionnelles des référentes. Elles proposent des hypothèses de compréhension, les ajustent et les modifient selon les conduites des enfants. Ces tâtonnements s'inscrivent dans la séquentialité du déroulement interactionnel et contribuent à sa progression. Les hypothèses qui conviennent sont celles qui permettent de maintenir le flux de l'interaction et la participation de l'enfant. Dans la séquence suivante, les hésitations semblent être d'ordre différent. Pour la stagiaire, il s'agit moins de faire une interprétation – toujours incertaine – qui permettrait de faire progresser l'interaction, mais plutôt d'obtenir une réponse claire et sans ambivalence de la part des enfants.

2.1. *Comment soutenir une interaction entre plusieurs enfants ?*

La séquence d'interaction suivante se déroule lors d'une activité de transvasement dans un groupe d'enfants âgés de 1 à 2 ans, lors du stage de première année de S3. La stagiaire est assise à côté d'un bac contenant des lentilles et plusieurs enfants se trouvent à côté d'elle. L'interaction implique deux des enfants présents, MAC et MOR :

Séquence	Ligne		Transcription 128	Photos/Commentaires
S-A3 28.13-29.02			"C'est pour moi?" ((S3 est assise vers le bac, avec six enfants.))	
Transvasement	1	MAC	((tend un bol rempli de lentilles à S3)) (photo)	 28.14
R3 + S3 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans	2	S3	((tend la main vers le bol et le prend)) c'est pour moi / ((S3 sourit, tient le bol en hauteur et regarde MAC.))	
	3			
	4			
	5	MAC	ouais . x ((MAC la regarde et fait un geste pour faire semblant de boire avec un gobelet))	
	6			
	7	S3	((avance le bol vers MAC))	
	8	MOR	((touche le bol.))	
	9	S3>MAC	tu fais avec le gobelet /xxx avec le gobelet /	
	10	S3>MOR	toi tu veux prendre /	
	11	MOR	((tire le bol pour le prendre))	
	12	MAC	((se penche au-dessus du bac et prend des lentilles dans le gobelet))	
	13			
	14	S3>MAC	est-ce que MOR peut prendre / ((S3 retient le bol))	
	15			
	16	MOR	((le touche))	
	17	MAC	((verse des lentilles dans le bol))	
	18	S3	elle peut prendre MOR ... / °° prête°° / est-ce que MOR elle peut prendre . elle PEUT .../ tu le prêtes à MOR... /	
	19			
	20			
	21	MAC	((se penche au-dessus du bac et reprend des lentilles avec son gobelet.))	
	22			
	23	S3	((laisse MOR prendre le bol.))	
	24	MOR	((le prend et renverse les lentilles dans le bac.))	
	25			
	26	S3	+oh +. / MOR elle l'a vidée ((S3 regarde MAC et sourit)) / on le remplit à nouveau .../	
	27			
	28	MAC	((regarde MOR et penche la tête. Il avance son gobelet vers le bol tenu par MOR pour renverser des lentilles dedans.))	
	29			
	30			
	31	MOR	((retire le bol))	
	32	MAC	x	
	33	S3	MAC aimerait le REremplir MOR ./ ((S3 regarde MOR.))	
	34			
	35	MOR	x	
	36	S3	((S3 secoue la tête))	
	37		est-ce qu'il y a un autre par là /((S3 se retourne et prend un entonnoir et le tend vers MAC et MOR))	
	38			
	39			

Dans cette séquence, MAC tend un bol rempli de lentilles à la stagiaire. Celle-ci y répond en rendant manifeste l'intention qu'elle attribue à MAC : « C'est pour moi » (lignes 2-3). MAC ratifie cet énoncé (ligne 5). MOR touche le bol tenu par la stagiaire. La stagiaire s'adresse ensuite aux deux enfants et montre ce qu'elle a observé à partir des conduites de chacun. A MAC, elle dit : « Tu fais avec le gobelet » (ligne 9). Quant à MOR, la stagiaire lui dit : « Toi tu veux prendre » (ligne 10). L'effet ostensif des processus d'observation et de catégorisation est ici très marqué et apparent. En s'adressant à chacun des enfants, la stagiaire s'engage dans deux foyers interactionnels différents. Les interactions entre MAC et la stagiaire et entre MOR et la stagiaire se déroulent en parallèle. Ainsi, MOR réagit sur l'énoncé de la stagiaire en essayant de prendre le bol. Quant à MAC, il continue d'utiliser son gobelet pour prendre des lentilles.

A ce moment-là, la stagiaire change de modalité interactionnelle. Elle s'adresse à MAC en évoquant l'autre enfant : « Est-ce que MOR peut prendre » (ligne 14). De façon implicite, la stagiaire évoque le fait que MAC lui a donné le bol à elle et qu'elle ne sait pas s'il est d'accord qu'elle le redonne à MOR. La stagiaire ne recourt pas à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation mais pose une question à MAC. Les conduites de MAC ne donnent pas une réponse claire à cette question (ligne 17) ce qui amène la stagiaire à la répéter et à la reformuler (lignes 18-20). Toujours sans réponse claire de MAC, la stagiaire laisse MOR prendre le bol (ligne 23). MOR prend le bol et renverse les lentilles dans le bac. Cette conduite est commentée par la stagiaire : « MOR elle l'a

vidée » (ligne 26). Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, la stagiaire attire l'attention de MAC sur la conduite de MOR. Suite à cet énoncé, MAC veut verser des lentilles dans le bol tenu par MOR (lignes 28-30), tandis que celle-ci le retire. L'interaction entre les deux enfants n'aboutit pas. La stagiaire met alors en mot, elle « traduit » le comportement de l'un des enfants pour l'autre : « MAC aimerait le remplir MOR » (ligne 33).

Par ses sourires et ses propositions, la stagiaire soutient les deux enfants pour entrer en interaction directement. MOR refuse cependant l'interaction directe avec MAC (ligne 35). Suite à ce refus, la stagiaire se réoriente et revient à la configuration antérieure, de jeux parallèles où chaque enfant joue pour soi, en imitant et en reprenant ce que font ceux qui sont à côté de lui, et en axant son attention sur la stagiaire. Pour ce faire, la stagiaire propose le même matériel pour MOR et pour MAC pour favoriser ces jeux parallèles.

Dans cette séquence d'interaction, la stagiaire utilise l'ostension des processus d'observation et de catégorisation pour décrire ce qu'elle observe des conduites des enfants et pour « traduire » la signification des conduites d'un des enfants pour l'autre. Ces énoncés se limitent à décrire les conduites des enfants ou à leur attribuer une intention. Elle ne montre cependant pas du tout si elle légitime ou non les conduites observées. La stagiaire n'utilise pas l'ostension des processus d'observation et de catégorisation pour réguler les conduites des enfants et pour les orienter. Dans cette séquence d'interaction, il semble que la stagiaire cherche à éviter d'interpréter *pour* les enfants et qu'elle vise plutôt à ce que les enfants rendent manifeste par eux-mêmes leurs intentions. La stagiaire cherche à obtenir *la réponse* de la part des enfants. Ceci se différencie de maintes séquences analysées dans cette recherche, où les professionnelles proposent plutôt une interprétation *pour* et à *la place* d'un enfant, et vérifient l'adéquation de l'interprétation proposée à travers l'observation de l'alignement ou non de l'enfant en question. La démarche de la stagiaire lors de cette interaction amène des hésitations dans le déroulement interactionnel et ne permet pas de passer de deux foyers d'interactions menées en parallèle à une interaction impliquant plusieurs participants. Lorsque l'ostension des processus d'observation et de catégorisation n'aboutit pas pour permettre à MAC et à MOR d'interagir, la stagiaire recourt à d'autres modalités interactionnelles. Elle cherche à ce que MAC manifeste ses intentions et qu'il se détermine pour lui-même, en lui posant des questions (lignes 14-22). De même, lorsque MOR ne s'aligne pas sur les propositions de la stagiaire et n'accepte pas que MAC remplisse le bol avec des lentilles, la stagiaire recourt à une autre ressource interactionnelle en utilisant un objet (lignes 37-39). La stagiaire oscille entre des ressources diverses afin d'étayer les enfants dans leurs interactions, tout en évitant d'« enrôler » les enfants dans des conduites attendues.

Dans cette séquence d'interaction, il semble que la stagiaire hésite. Son rôle consiste-t-il à faciliter les interactions entre les enfants et d'étayer leurs compétences interactionnelles ? S'agit-il de tenir compte de leurs initiatives propres, de les laisser s'autodéterminer, même si ceci constitue des obstacles à une interaction ? Réguler, orienter, étayer ou les laisser interagir par eux-mêmes ? Cet extrait montre que la stagiaire cherche un équilibre, en soutenant les enfants – un peu – et en les laissant s'autodéterminer par ailleurs.

2.2. Comment identifier les besoins d'un enfant ?

La même stagiaire suit son stage de troisième année dans un groupe de bébés. La séquence d'interaction suivante se déroule deux ans plus tard et la stagiaire en question se trouve à quelques mois de la fin de sa formation. Elle a suivi des cours concernant l'observation des enfants, leur développement et a pu faire de nouvelles expériences professionnelles. Cependant, l'extrait suivant montre que les hésitations peuvent perdurer. La séquence d'interaction en question se déroule dans un groupe de bébés de 0 à 12 mois. La stagiaire vient de finir de donner à manger à un enfant. EMM est âgée de six mois. Elle est couchée par terre, posée sur le ventre, et se trouve dans un espace clos par des petites barrières. Elle se met à pleurer. La stagiaire la regarde, pose son tablier vient vers EMM.

Séquence	Ligne		Transcription 129	Photos/Commentaires
P2-A1 1.47.17- 1.47.51 Jeux libres » S3 et 1 enfant âgé d'env. 6 mois			« Je te prends un moment dans les bras ? » 1 EMM ((pleure depuis 30 secondes. Regarde S3)) 2 S3 ((regarde EMM et hoche la tête. S'approche et ouvre le portail)) 3 4 EMM ((se tourne pour mieux voir S3 et pleure plus fort)) 5 6 S3 ((s'accroupit à côté d'EMM)) 7 EMM ((pleure moins fort)) 8 S3 ((tend un jouet à EMM et se penche vers EMM)) (6 sec.) 9 10 EMM ((pleure plus fort)) 11 S3 qu'est-ce qui se passe / (2 sec.) ((touche le visage d'EMM)) qu'est-ce qui se passe / (5 sec.) 12 13 14 EMM ((pleure très fort, en tendant tout son corps)) 15 S3 ((déplace les jouets devant EMM et s'approche plus près)) je te prends un moment dans les bras / ((tend les mains à EMM comme pour la prendre et se baisse pour regarder EMM)) (2 sec.) (photo) je te prends un moment dans les bras/ ((prend EMM dans les bras)) 16 17 18 19 20 21 22 EMM ((s'arrête de pleurer))	 1.47.48

Au début de cet extrait, EMM pleure déjà depuis 30 secondes. Elle lève la tête et cherche le regard de la stagiaire. Celle-ci regarde EMM et hoche la tête. Elle s'approche de l'espace clos où se trouve EMM et ouvre la barrière (lignes 2-3). EMM se tourne pour mieux voir la stagiaire et pleure plus fort. La stagiaire s'accroupit à côté du bébé et la regarde (ligne 6). EMM pleure moins fort. La stagiaire prend un jouet qui est par terre à côté d'EMM et le lui présente. Elle se penche également vers EMM et la regarde ostensiblement. Le fait qu'elle l'observe est manifeste, par la focalisation du regard sur EMM et l'immobilisation de la stagiaire pendant six secondes (lignes 8-9). EMM pleure plus fort.

La stagiaire s'adresse alors à l'enfant et lui demande : « Qu'est-ce qui se passe ? » (ligne 11). Elle continue à observer l'enfant pendant deux secondes et lui touche le visage. Elle répète ensuite : « Qu'est-ce qui se passe ? » (ligne 12). La stagiaire continue à observer EMM attentivement pendant cinq secondes. L'enfant se met à pleurer très fort, en tendant tout son corps. Calmement, la stagiaire déplace les jouets qui se trouvent devant EMM et s'approche plus près. Elle s'adresse à l'enfant : « Je te prends un moment dans les bras » (lignes 16-17). En même temps que la stagiaire attribue une intention à EMM, elle lui tend les mains et se baisse pour regarder l'enfant. Elle reste en attente pendant deux secondes. Elle répète alors le même énoncé (« Je te prends un moment dans les bras » (lignes 19-20)) et prend l'enfant dans ses bras. EMM s'arrête de pleurer.

Lors du visionnement de cet extrait de film, il est clairement apparent que la stagiaire observe attentivement l'enfant. Le déroulement de l'interaction est marqué par de nombreuses pauses où la stagiaire observe EMM et semble attendre une « réponse » de la part du bébé, une confirmation ou une infirmation de ce qu'elle lui demande. Les processus d'observation et de catégorisation visent à donner une signification aux conduites des enfants. Pour la stagiaire, les pleurs d'EMM ne sont pas des signes suffisamment clairs pour déterminer ses intentions. La stagiaire vérifie en premier si EMM s'arrête de pleurer par elle-même. Ensuite elle lui propose un jouet, s'approche du bébé pour voir si sa présence physique est suffisante, avant de proposer de la prendre dans les bras. A chaque étape de ce processus d'enquête, la stagiaire s'arrête pour observer la réaction de l'enfant. Lorsqu'elle attribue une intention à EMM en lui demandant si elle veut qu'elle la prenne « dans les bras », cette pause dans le déroulement interactionnel donne l'impression d'une attente, comme si la stagiaire attendait de l'enfant la confirmation de son hypothèse. A ce moment-là, EMM pleure depuis un petit moment et de plus en plus fort, et son corps est arqué et tendu. Vu son désarroi, elle n'est pas à même de tenir compte de l'énoncé de la stagiaire pour y répondre par des ressources interactionnelles autres que les pleurs. Dans cette séquence d'interaction, la stagiaire recourt aux processus d'observation et de catégorisation et à leur ostension afin de mettre en place un travail

d'enquête qui lui permet de donner une signification aux conduites d'EMM. Elle continue à utiliser ces processus dans l'interaction, même lorsqu'EMM pleure tellement fort et se trouve dans un état de désarroi qu'elle n'est plus à même de tenir compte des énoncés de la stagiaire. Pour la stagiaire, les pleurs d'EMM et leur modulation ne sont pas des critères suffisants pour intervenir.

Cet extrait de film a été présenté lors de l'entretien final en présence des chercheurs ce qui permet d'analyser les commentaires de la stagiaire :

Transcription 130 : Entretien final P2-EF (35.46-37.06)		« Vraiment identifier quel est son besoin »
1	S3	j'essaie de . de prendre du temps pour voir . quel est le besoin d'EMM à ce moment là . et puis je
2		lui . je lui rapproche des jeux pour voir si elle a un intérêt sur un jeu et puis je vois que: . que . elle
3		s'intéresse pas au jeu . donc du coup . eh . je la prends dans les bras . pour satisfaire . eh . son
4		besoin . sur . à ce moment là [hum hum]
5	CH	et puis en regardant ses images là
6	S3	je trouve un peu long ((avec un rire dans la voix)) . ouais . le temps que . j'arrive vers EMM et puis
7		qu'après je la prends dans les bras . mais .
8	CH	et pour vous . qu'est-ce que ça fait . qu'est-ce qui fait que vous prenez ce temps là .. maintenant si
9		vous regardez les images .
10	S3	ouais . c'est . de l'hésitation . tâtonnement . eh .. vraiment Identifier QUEL est son besoin à ce
11		moment là . ehm . (5 sec.)

Au début de cet extrait, la stagiaire explique qu'elle a essayé de « prendre du temps pour voir » (ligne 1) afin de pouvoir identifier « quel est le besoin d'EMM à ce moment-là » (ligne 1). La stagiaire se réfère ici explicitement aux processus d'observation et au temps nécessaire pour « voir ». Elle n'évoque cependant pas les « demandes » ou les « intentions » d'EMM mais utilise le terme de « besoin ». Ceci fait apparaître que le fait de « voir » un « besoin » n'implique pas seulement des processus de perception, mais également un travail d'interprétation et de catégorisation. La stagiaire décrit ensuite les différentes étapes de son travail d'« enquête » (lignes 2-4). Sur la question de sa réaction lors du visionnement du film, la stagiaire évoque qu'elle trouve « un peu long » (ligne 6) jusqu'à ce qu'elle prenne EMM dans les bras. Suite à une question complémentaire, la stagiaire considère que le fait qu'elle prend du temps est dû à « de l'hésitation tâtonnement » (ligne 10). Les ingrédients du processus nécessaire pour observer les conduites d'EMM et de leur attribuer une signification sont tout à fait acquis en ce qui concerne la stagiaire, mais prennent encore du temps dû à des moments d'hésitation ou de tâtonnements. La stagiaire explicite ensuite encore une fois l'objectif de sa démarche : « Vraiment identifier quel est son besoin à ce moment-là » (lignes 10-11).

Un peu plus loin dans le même entretien final, la stagiaire évoque encore d'autres aspects qui peuvent influencer le temps pris pour répondre à EMM :

Transcription 131 : Entretien final P2-EF (40.59-41.53)		« Avant d'intervenir de réfléchir »
1	S3	c'est peut-être aussi de ma personne . parce que je suis . beaucoup dans la réflexion . c'est-à-dire
2		que . je suis . j'ai . tendance à . avant d'intervenir de réfléchir . eh . réfléchir par rapport à . oui . me
3		rapporter aux . connaissances que j'ai reçues pendant . la . la formation . mais aussi . voilà . à
4		ce qui se passe sur le moment . quel est le BEsoin . COMment je peux répondre à ce besoin . eh .
5		quelles sont les possibilités . ce genre de choses . donc . je pense que . ça . en fait . ça ralentit
6		déjà pas mal . mais que . oui . c'est dans le sens de la construction . parce que . voilà . je suis en train
7		de . prendre progressivement l'expérience et je pense qu'ensuite avec l'expérience . ça viendra plus
8		facilement et plus rapidement . ce genre de choses . mais . eh . ouais je pense aussi que ça vient de
9		ma personne . parce que je suis beaucoup dans la . dans la . réflexion . mais voilà [hum]

Au début de cet extrait, la stagiaire évoque des caractéristiques personnelles et considère qu'elle a tendance, « avant d'intervenir de réfléchir » (ligne 2). Elle explicite ensuite les différents éléments qu'elle intègre dans ses réflexions. Pour ce faire, elle évoque les « connaissances » « reçues pendant la formation » (ligne 3), les éléments issus de « ce qui se passe sur le moment » (ligne 4) pour identifier « quel est le besoin » (ligne 4), et les pistes d'actions possibles pour « répondre à ce besoin » (ligne 4). La stagiaire considère que la prise en compte de tous ces différents ingrédients dans ses réflexions, « ça ralentit déjà pas mal » (lignes 5-6). Pour elle, elle considère que ce

ralentissement fait partie de son processus d'apprentissage et qu'« avec l'expérience ça viendra plus facilement et plus rapidement » (lignes 7-8).

La séquence d'interaction impliquant EMM et les différents extraits d'entretien montrent que le processus d'acquisition des compétences pour observer les conduites des enfants et leur attribuer une signification amène à construire des compétences spécifiques aux métiers de l'éducation de la petite enfance. L'intégration des savoirs théoriques, des processus d'observation et de catégorisation situés et ancrés dans les interactions et la construction et l'expérimentation de pistes d'actions possibles demandent du temps pour construire un « regard professionnel ». Le processus d'apprentissage fait ressortir la tension entre la nécessaire lenteur réflexive d'un processus d'apprentissage et l'appel impérieux des enfants, impliquant de prendre le risque d'une réponse, fondamentalement incertaine.

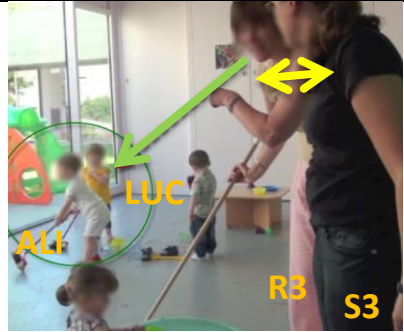
3. Intervenir dans le « feu de l'action » pour donner à voir

Apprendre à observer se construit à travers les pratiques et les réflexions des stagiaires. Cependant, comme pour tout processus d'apprentissage, l'apport d'autrui et notamment des tuteurs est essentiel pour transmettre et étayer les processus d'acquisition des stagiaires. Dans certaines des séquences d'interaction analysées jusqu'alors, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation de la part des référentes ne s'adresse pas uniquement aux enfants dans une visée éducative, mais constitue également une ressource dans l'accompagnement des stagiaires. L'ostension de ces processus est un moyen pour « faire voir » quels sont les éléments pertinents à prendre en compte, pour pouvoir s'orienter dans une situation d'interaction et pour pouvoir élaborer des pistes d'actions. La monstration d'activité menée par la référente ou la co-animation permettent à la stagiaire d'observer l'ostension des processus d'observation et de catégorisation et donnent des opportunités pour les imiter. Par l'imbrication des pratiques éducatives, orientées vers les enfants, et formatives, orientées vers les stagiaires, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation contient simultanément des fonctions éducatives et formatives.

Dans certaines situations d'interaction, cependant, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est clairement adressée à la stagiaire. L'ostension est une ressource pour se coordonner et se concerter en vue d'une action commune, ou pour transmettre une façon de voir une situation. Ici aussi, les aspects orientés vers les pratiques professionnelles et les aspects orientés vers une activité de formation sont étroitement imbriqués. Faire et apprendre à faire se rejoignent dans les mêmes pratiques.

3.1. *Partager les processus d'observation et de catégorisation pour définir la fin d'une activité*

La situation d'interaction suivante donne un exemple où l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est clairement orientée vers la stagiaire afin de lui « faire voir » les éléments pertinents de la situation pour définir qu'il s'agit de mettre fin à l'activité en cours. Cette séquence se déroule à la fin d'une activité de transvasement avec un groupe de six enfants âgés de 1 à 2 ans. L'activité est menée par la stagiaire. Depuis environ 25 minutes, les deux professionnelles sont en train de balayer les lentilles afin de ranger la salle. Les enfants ont également deux petits balais à disposition pour aider à ranger. A plusieurs reprises, la stagiaire est intervenue auprès des enfants afin de leur rappeler de ramasser les lentilles. Quelques instants avant cet extrait, elle est notamment intervenue auprès d'ALI et de LUC pour leur demander d'arrêter de courir avec les balais.

Séquence	Ligne	Transcription 132 S-A3 (1.08.10-1.09.32)	Photos/Commentaires
S-A3 1.08.10- 1.09.32 Transvase- ment R3 + S1 et 6 enfants âgés de 1 à 2 ans	1	R3	 1.08.28
	2	ALI/LUC	
	3		
	4		
	5	R3	
	6		
	7		
	8		
	9		
	10	S3	
	11	R3	
	12		
	13	S3	
	14	R3	
	15	S3	
	16	R3	
	17		
	18	S3	
	19	R3	
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		

Au début de cet extrait, la référente s'approche de la stagiaire. Deux enfants, ALI et LUC se trouvent l'une à côté de l'autre et lèvent et abaissent les balais rythmiquement, en accompagnant leurs mouvements par des cris. La référente, debout à côté de la stagiaire, se retourne et observe ALI et LUC (ligne 5). La référente s'approche encore de la stagiaire, s'abaisse un peu et lui dit : « Je te propose que je prenne deux trois enfants et que je sorte » (lignes 6-8). Par cet énoncé, la référente ne rend pas ostensible ce qu'elle a observé. C'est de façon multimodale et à travers un geste de pointage en direction d'ALI et LUC que la référente attire l'attention de la stagiaire sur la conduite des deux enfants. La référente n'intervient pas auprès des enfants et ne rend pas publiquement manifeste ce qu'elle a observé, mais limite l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués à une interaction entre la stagiaire et elle-même, en coulisses.

Par son geste, l'orientation de son regard et son intervention, la référente « fait voir » à la stagiaire les éléments qui lui semblent pertinents dans le contexte de la situation. ALI et LUC s'engagent dans des conduites qui présentent un risque de sécurité, et ne s'alignent plus sur ce qui est attendu. Les interventions préalables n'ont pas abouti pour que les enfants participent à l'activité de rangement prévue. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation ne se fait pas par le langage verbal, mais de façon multimodale. Par cet effet ostensif, la référente ne cherche pas à intervenir auprès des enfants, mais à transmettre à la stagiaire les processus d'observation et de catégorisation qu'elle a construit à partir de la situation. Ceci vise à argumenter la proposition de la référente, d'une part, et de permettre à la stagiaire de comprendre ce qui se passe, d'autre part. La référente a construit un « regard » sur les conduites des enfants et sur la situation qu'elle cherche à partager avec la stagiaire. La stagiaire ratifie la proposition de la référente (ligne 10). La référente continue : « et que tu finisses parce qu'on va pas s'en sortir comme ça » (lignes 11-12). La référente a observé la conduite d'ALI et LUC et a établi une catégorisation considérant que ces conduites ne permettent plus de « s'en sortir ». Les conduites des enfants sont certes catégorisées comme non légitimes et hors du cadre de l'activité. Cependant, la référente n'intervient pas auprès des enfants mais s'apprête à changer le contexte de l'activité en y mettant une fin. La référente établit ainsi un lien entre les conduites non légitimes des enfants et la durée de l'activité. La stagiaire ratifie la proposition de la référente à plusieurs reprises (lignes 10, 13, 15, 18).

La référente s'adresse ensuite à ALI et LUC en leur demandant de poser les balais et d'aller dans l'autre salle (lignes 19-21). Cette annonce de la fin de l'activité est accompagnée par l'ostension d'une légitimation positive des conduites des enfants lors de l'activité : « Vous avez bien joué avec les

lentilles » (lignes 23-24). Ceci montre que dans son interaction avec les enfants, la référente garde sous silence ce qui l'a amenée à terminer l'activité en cours. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués s'adresse uniquement à la stagiaire. Le fait que les conduites d'ALI et de LUC sont un critère pour mettre fin à l'activité est rendu manifeste dans un aparté et de façon non verbale, par un jeu de regards et un geste de pointage.

Les référentes recourent à l'ostension des processus d'observation et de catégorisation lors des activités menées auprès des enfants, en s'adressant aux enfants, à la stagiaire ou aux enfants et la stagiaire en même temps. Dans tous ces cas, elles offrent aux stagiaires des opportunités pour observer quels éléments du contexte semblent pertinents pour les référentes. Ce sont des opportunités pour l'acquisition, la transmission et la construction de processus d'observation et de catégorisation ajustés au contexte professionnel spécifique.

4. Monstration et construction collective des processus d'observation et de catégorisation lors des entretiens de stage

Les processus d'observation et de catégorisation ne s'acquièrent et se transmettent pas seulement dans et à travers les pratiques professionnelles auprès des enfants, mais également lors des entretiens et discussions entre les professionnelles. Elles s'inscrivent dans une pratique réflexive portant sur le métier, les « connaissances » des enfants, et les pistes d'action possibles. Dans les différents extraits d'entretiens analysés jusqu'ici, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est au centre des opportunités d'acquisition et de transmission de tels processus. Il s'agit ici d'aborder ces éléments de façon plus approfondie.

Dans ces différents extraits, les professionnelles recourent parfois au terme d'observation pour expliciter leurs réflexions. Ceci fait apparaître l'aspect double de cette notion dans la présente recherche. D'une part, cette notion fait partie du langage des professionnelles et est notamment définie dans le Plan d'études cadre de la formation d'Educateurs/-trices de l'enfance ES. Dans cette perspective, il s'agit principalement d'une observation en extériorité qui vise à une objectivité. D'autre part, la présente démarche de recherche met le terme d'observation en lien avec les processus de catégorisation et s'intéresse aux observations émergeant des interactions situées. Certains glissements de sens du terme d'observation sont inhérents à ce statut double de la notion. L'aspect d'un « boundary-object » (Star & Griesemer, 1989 ; Wortham, 2006) complexifie l'analyse, mais permet également de faire ressortir comment les éducatrices utilisent la notion d'observation dans les pratiques réelles.

4.1. Expliciter sa propre pratique

Dans l'extrait d'un entretien qui a suivi immédiatement une activité de psychomotricité menée auprès des enfants, la référente rend manifestes les processus d'observation et de catégorisation qu'elle a effectués à partir de tout un faisceau de conduite d'un des enfants, et attribue un sens à l'ensemble de ses conduites dans la situation donnée. Elle évoque également les pratiques professionnelles qu'elle a mises en œuvre suite à ses observations :

Transcription 133 : Entretien de stage hebdomadaire	
M1-Discussion-2	
«Elle commençait à en avoir marre »	
1	R1 par exemple MAT elle commençait un p'tit peu à en avoir marre / donc je l'ai reprise . et puis . j'ai
2	relancé un peu . juste en disant . ah tu vois ton gâteau tu pourrais le faire . \ c'est aussi valoriser ce
3	qu'elle avait fait auprès d'elle et auprès des autres (hum) \ et du coup ça a repris son attention tout
4	bêtement / sans rien faire de particulier \ et on a encore obtenu quelques minutes \

Par son énoncé, la référente n'attribue pas uniquement une intention à MAT par rapport à une conduite spécifique, mais la généralise en donnant un sens à l'orientation des toutes les conduites de MAT à un moment donné : « Elle commençait un p'tit peu à en avoir marre » (ligne 1). Les observations effectuées par la référente lui ont permis de catégoriser les raisons des conduites de MAT. La généralisation effectuée sert comme base, comme raison ou comme justification pour les pratiques professionnelles mises en œuvre : « Donc je l'ai reprise » (ligne 1). La référente énumère ensuite les pratiques qu'elle a mises en place. D'abord, elle énonce qu'elle a « relancé un peu » (lignes 1-2) et donne un exemple de relance à travers un discours rapporté : « Tu vois ton gâteau, tu

pourrais le faire » (ligne 2). Elle enchaîne par une autre pratique consistant à « valoriser ce qu'elle fait auprès d'elle et auprès des autres » (lignes 2-3). La référente évoque les conséquences des pratiques professionnelles effectuées sur la conduite de l'enfant : « Du coup ça a repris son attention, tout bêtement » (ligne 3). Elle souligne qu'il n'y a pas eu de pratiques très visibles : « Sans rien faire de particulier » (ligne 3), mais que son objectif a été atteint : « On a encore obtenu quelques minutes » (ligne 4). La mise en visibilité des pratiques professionnelles de la référente s'accompagne par des marqueurs d'amenuisements. MAT avait « un p'tit peu » marre, la référente a relancé « un peu », « juste en disant », et « ça a repris », « tout bêtement », « sans rien faire de particulier ». L'ostension et la discrétion des pratiques se marquent ici simultanément dans les énoncés. Par ailleurs, la généralisation effectuée concernant les conduites de MAT sert comme base pour illustrer les pratiques professionnelles accomplies et pour en donner une sorte d'exemple dans une situation de formation. Les processus d'observation et de catégorisation effectués font partie de ce qui est à transmettre, tout comme les pratiques professionnelles mises en œuvre. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à ce qu'il faut faire, mais également à ce qu'il faut voir.

4.2. Définir des critères d'observation et de catégorisation

4.2.1. La monstration des processus d'observation et de catégorisation à effectuer

L'extrait suivant d'un entretien de stage aborde les questions évoqués par la stagiaire et les critères d'observation pertinents afin d'y répondre :

Transcription 134 : Entretien de stage hebdomadaire M1-EP1 (13.54-17.02)		« Reconnaître les signes évocateurs du sommeil »
1	R1	après . ton troisième point . c'était . par rapport aux bébés qui mangent pas ((avec un rire dans la
2		voix)) quand tu leur donnes à manger . [ouais] alors .
3	S1	c'était surtout par rapport . eh . les questions que je me pose . il y en a . il y en a pleins . en fait . ça
4		leur fait un changement . que je les pose dans la chaise . ils ont compris . qu'ils vont manger . et
5		qu'ensuite je les mets au lit parce qu'ils sont fatigués . bon . en fait que eux . je sais pas .
6	R1	alors . par rapport à MAT . c'est . c'est très rare . qu'elle s'endort . elle . elle est dans une phase un
7		peu transitoire . c'est-à-dire que . jusqu'à présent . elle faisait une sieste le matin . [ouais] de . en
8		gros une heure . ouais une heure en gros . une petite heure de sieste . et l'après-midi parfois . deux
9		heures .\ donc en gros . c'est qu'il y avait trois heures de sommeil dans la journée . [ouais] et puis . eh
10		. eh . les nuits étaient souvent agitées . les endormissements pas faciles . donc du coup . les parents
11		sont venus . 'fin la maman avait la demande de . de stopper la sieste du matin . et de plutôt la faire
12		tenir le plus longtemps possible [ouais ouais] dans les mesures du possible . hein . eh . voilà . donc
13		on a essayé . dès que la maman nous a transmis ces infos . [hum] ça a pas marché . elle pleurait
14		beaucoup . 'fin elle avait vraiment besoin de la sieste . elle était très . eh . comment dire . elle était
15		très régulière . quoi [ouais] . c'était 9h30 et hop on savait qu'on la couchait . et puis . deux trois fois .
16		ben . elle montrait pas de symptômes de fatigue . [ouais] donc on a essayé de tirer le plus longtemps
17		. et du coup là . [hum hum] voilà depuis . presque dix jours . elle fait quasiment plus la sieste du
18		matin [ouais justement] . donc elle tient bien . [hum hum] maintenant je pense que du fait que c'est
19		une phase transitoire . il suffit qu'hier soir elle se soit couchée un peu plus tard . ou . [hum hum] je
20		sais pas . [x] un peu de chaleur et puis etcetera [hum hum] . voilà [hum hum] . ça fait que . quand tu
21		lui donnes à manger . pourtant c'est assez tôt c'est onze heures dix . pour elle c'est juste pas . le
22		moment de manger parce qu'elle a plus l'énergie . donc . ça va pas la perturber . elle son . le principal
23		c'est que tu réponds à son . aux besoins de cet enfant à ce moment là [ouais] . son besoin c'est
24		quoi . c'est le sommeil . toi t'as compris que . le fait qu'elle . frotte ses yeux . qu'elle chigne un
25		peu . qu'elle tête sur son biberon . pour toi c'est des signes [hum hum] qui sont évocateurs de
26		sommeil . tu les as bien reconnus . [hum] donc voilà . le principal c'est de répondre à son besoin .
27		la forcer à manger . déjà un . tu arriveras pas ou ça devient . entre guillemets de la négligence ou de
28		la maltraitance ((avec un rire dans la voix)) [ouais] parce que tu vas pas ((bruitage de gavage)) la
29		remplir . et puis voilà . le questionnement c'est . qu'est-ce que je fais alors . tous ces signes c'est
30		la fatigue . c'est peut-être . plus favorable pour elle . qu'elle aille dormir et quand elle se
31		réveillera elle sera en bonne forme . le p'tit ventre va gargouiller parce que du coup [ouais] elle aura
32		pas mangé depuis le matin [ouais] . et voilà . elle va apprécier le repas . ça sera donné dans des
33		bonnes conditions . et ça je pense que c'est vraiment . il faut . il faut que tu gardes toujours en tête .
34		là c'est l'histoire du sommeil . mais ça va être l'histoire d'un repas . des fois on a donné des goûters à
35		trois heures . personnellement . c'est vrai en fin d'année . on a une régularité . [hum hum] parce que à
36		ces heures de repas . [x] ben on est dans un cadre institutionnel . donc [ouais] c'est midi . c'est quatre
37		heures . 'fin voilà . mais on reste quand même chez les bébés . eh . on crie haut et fort qu'on va à leur
38		rythme . alors allons à leur rythme . donc [ouais]

Au début de cet extrait, la référente revient à une question que la stagiaire avait posée préalablement : « Par rapport aux bébés qui mangent pas quand tu leur donnes à manger » (lignes 1-2). La stagiaire explicite alors qu'elle se pose « pleins » de questions (ligne 3) et semblent surtout s'interroger sur ce que « ils (=les bébés) ont compris » (ligne 4). La référente ne s'aligne pas sur ces questions très générales mais aborde un enfant en particulier et parle de MAT. Elle n'évoque pas un savoir décontextualisé, mais se base sur son savoir d'expérience portant sur un enfant singulier. La référente donne ensuite plusieurs éléments contextuels pour comprendre le rythme de sommeil de cette enfant. La référente aborde le fait que MAT se trouve « dans une phase un peu transitoire » (ligne 7) où elle a changé le rythme de son sommeil, sur la demande des parents (ligne 11). Elle explicite ensuite qu'étant donné que ce changement est récent, il se peut que MAT soit parfois fatiguée lors du repas (lignes 12-21).

La référente évoque ensuite que « le principal » (ligne 22) est que la stagiaire répond « aux besoins de cet enfant à ce moment-là » (ligne 23). La référente enchaîne pour aborder comment identifier les « besoins » de MAT. Elle donne des exemples des « signes qui sont évocateurs de sommeil » (lignes 25-26) : « Le fait qu'elle frotte ses yeux », « qu'elle chigne un peu », « qu'elle tâte son biberon » (ligne 24-25). Dans cet extrait, la référente rend manifestes les processus d'observation et de catégorisation à effectuer pour définir si un enfant a « besoin » de manger ou « besoin » de dormir. Elle utilise les termes de « signes évocateurs de sommeil » afin de désigner des critères observables pour déterminer le « besoin » de l'enfant. Elle donne ensuite plusieurs exemples de conduites observables qui correspondent à ces critères. De cette façon, elle cherche à transmettre les processus qu'elle met en place pour observer et catégoriser les éléments pertinents dans une situation donnée et face à un enfant singulier. La référente enchaîne ensuite pour aborder les pistes d'actions à construire à partir des processus d'observation et de catégorisation effectués : « Qu'est-ce que tu fais alors » (ligne 29). Elle donne immédiatement la réponse qu'à partir de l'observation que « tous ces signes c'est la fatigue » (lignes 29-30), il s'agit de considérer que « c'est peut-être le plus favorable pour elle qu'elle aille dormir (ligne 30). Les processus d'observation et de catégorisation ne servent pas seulement à mieux « connaître » un enfant, à identifier ses « besoins », mais également à orienter les pratiques à partir de ses « connaissances ». La référente conclut ce passage en indiquant un principe régissant les pratiques professionnelles de l'institution : En ce qui concerne les bébés, il s'agit d'« aller à leur rythme » (ligne 38).

Dans cet extrait, la référente effectue une sorte de monstration du processus réflexif à mener pour répondre à la question de la stagiaire de comment réagir lorsqu'un enfant ne veut pas manger. Elle fait ressortir qu'il n'y a pas de réponse générale, mais qu'il s'agit de s'intéresser à chaque enfant individuellement. Ensuite, il est nécessaire de tenir compte des informations concernant le contexte familial et de l'évolution des conduites de l'enfant dans le temps. La référente enchaîne pour rendre manifeste qu'il s'agit d'observer les conduites de l'enfant et d'établir des catégorisations à partir de ces observations. Pour ce faire, la référente rend visible qu'il y a des critères observables, des « signes évocateurs », pour définir les « besoins » d'un enfant et que les pistes d'actions possibles sont à construire à partir des processus d'observation et de catégorisation effectués. Par ailleurs, il s'agit de tenir compte du cadre institutionnel et des règles d'action collectives. Dans cet extrait, la référente ne donne pas une réponse pré-établie à la question de la stagiaire, mais elle déroule le processus de réflexion qui permettra à la stagiaire d'y répondre par elle-même.

Un peu plus tard dans le même entretien de stage, la référente ajoute encore un élément supplémentaire en évoquant qu'il s'agit pour la stagiaire de « montrer que toi tu as observé ». Dans les entretiens de stage, ce n'est pas seulement la notion d'observation qui est abordée, mais également les processus d'ostension :

Transcription 135 : Entretien de stage hebdomadaire	
M1-EP1 (13.54-17.02)	
« Montrer que toi t'as observé »	
1	R1 alors après tu peux demander OK est-ce que ça joue à ce moment-là est-ce que ça te parle enfin peu importe mais même sans le formuler sous forme de question, c'est de montrer que toi t'as observé ,
3	que t'as agi d'une certaine façon et puis que du coup tu trouves que y a une autre action à avoir
4	comme ce que t'as fait avec MAT tout à l'heure tu lui as proposé à manger parce que c'était l'heure et
5	que c'était voilà tu t'es rendue compte qu'elle avait sommeil qu'elle mangeait pas du coup tu me l'as
6	verbalisé tu m'as dit mais je sais pas trop ce qui se passe mais regarde elle s'endort j'ai l'impression
7	qu'elle a pas faim
8	S1 ouais
9	R1 donc du coup moi je t'ai conf- conforté dans ton:: dans ton impression je t'ai dit ben oui en effet elle
10	s'endort laisse tomber puis tu- on lui donnera plus tard

La référente évoque ici qu'il est important que la stagiaire veille à se coordonner avec les autres membres de l'équipe éducative. Au terme du processus d'observation et de catégorisation qu'elle effectue et lorsqu'elle se détermine à aller coucher un enfant, il s'agit de demander à l'équipe « est-ce que ça joue » (ligne 1). La référente complète qu'il n'est pas nécessaire de « formuler sous forme de question », mais qu'il s'agit de « montrer que toi t'as observé » (ligne 2). Dans cet extrait, la référente fait ressortir qu'il ne suffit pas d'effectuer les processus d'observation et de catégorisation adéquates dans une situation donnée, mais qu'il s'agit également de les rendre manifestes. L'ostension de ces processus est une ressource pour vérifier si les options prises sont considérées comme adéquates dans le collectif de travail et pour se coordonner et se concerter.

4.2.2. Faire expliciter les processus d'observation et de catégorisation effectués

Lors des entretiens, les référentes professionnelles peuvent faire une sorte de monstration des processus d'observation et de catégorisation à effectuer. Par ailleurs, elles peuvent aussi chercher à ce que les stagiaires « s'exercent » à ces processus. Dans la séquence suivante, la référente demande à la stagiaire d'explicitier comment elle a effectué certains processus d'observation et de catégorisation :

Transcription 136 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP1-ante (5.38-7.14)		« L'hypothèse qu'EMM elle a peur de l'étranger »
1	R6	ah oui . alors voilà là j'avais une question . parce que tu fais une hypothèse qui est assez
2		intéressante . c'est là qu'il y a l'hypothèse . eh .. eh . pour EMM non / ... [hum:] non c'est pas celle là .
3		c'est pas là . si c'est là . moi c'est ce que j'avais relevé ici . que tu fais l'hypothèse qu'EMM elle a .
4		elle a peur de l'étranger . c'est celle-là / [oui] . ah oui tu vois [hum] . ici . et je me demandais en fait .
5		je . je trouve intéressant ce type d'hypothèse . mais . eh. qu'est-ce qui t'a . fait penser à ça /
6	S3	parce que . entre autre . dans . au début j'avais remarqué aussi qu'elle . réagissait pas mal quand
7		quelqu'un de nouveau rentre dans la salle ou qu'un enfant . surtout au début de son adaptation
8		s'approchait d'elle . elle était très sensible . et puis la semaine que t'étais pas là . aussi en fait . j'ai
9		remarqué que . par exemple il y a un moment où il y a la maman de CLA et le papa de CLA qui sont
10		rentrés . et . et il y a EDE qui m'a fait part . moi j'avais même pas fait attention . elle était juste à côté
11		de moi . qu'elle évitait complètement du regard les parents . et . que: . ensuite elle a commencé à
12		pleurer et elle était un peu déstabilisée . et c'était arrivé encore une autre fois: . c'était qui qui était
13		entré dans la salle / c'était aussi un autre parent . je crois . et elle avait aussi réagi pas mal et du coup
14		c'est pour ça que j'avais . j'avais fait cette hypothèse-là . [hum] parce que:
15	R6	c'est très intéressant . j'ai trouvé . ouais \ et puis aussi peut-être en lien avec l'âge . non /
16	S3	oui \
17	R6	ouais aussi .. ouais . en tous les cas . c'est des observations pertinentes \ c'est bien \ ok\

Au début de cet extrait, la référente aborde une « hypothèse » (ligne 1) effectuée par la stagiaire où celle-ci considère que « EMM elle a peur de l'étranger » (lignes 3-4). Cette « hypothèse » est une catégorisation établie par la stagiaire concernant EMM et ses caractéristiques. La référente cherche à savoir comment la stagiaire a effectué les processus d'observation et de catégorisation qui l'ont amenée à cette catégorisation : « Qu'est-ce qui t'a fait penser à ça » (ligne 5). Sur cette question de la référente, la stagiaire explicite les critères utilisés pour établir cette catégorisation. Elle fait le récit des conduites observables d'EMM et des éléments qu'elle a considérés comme pertinents pour élaborer l'hypothèse qu'EMM a « peur de l'étranger » : EMM « réagissait pas mal quand quelqu'un de nouveau rentre dans la salle », lorsqu'un « enfant s'approchait d'elle », lors des absences de la référente, et elle « évitait du regard » les parents d'un autre enfant et « commençait à pleurer » et elle était « un peu déstabilisée » (lignes 6-12). La stagiaire évoque également que ces conduites d'EMM se répètent (ligne 13).

Dans cet extrait d'entretien, la stagiaire rend manifestes quels éléments observés l'ont amenée à établir l'hypothèse de catégorisation qu'EMM « a peur de l'étranger ». Cette hypothèse fait référence à des savoirs théoriques liés aux stades du développement affectif des jeunes enfants. Les conduites observées sont ainsi des indices que la stagiaire relie à ses savoirs antérieurs, basés sur des connaissances théoriques. La référente professionnelle ratifie les différents énoncés de la stagiaire (ligne 15) et ajoute « et puis aussi peut-être en lien avec l'âge non » (ligne 15). La stagiaire acquiesce sans développer (ligne 16), ce qui est alors complété par la référente par « ouais aussi ouais » (ligne 17). Il ressort de l'enchaînement de ces énoncés que l'âge d'EMM est considéré comme un des indices pour définir qu'elle a « peur de l'étranger », mais qu'il est insuffisant en tant que tel. L'âge

d'EMM et les observations portant sur ses conduites singulières et significatives constituent ensemble des indices pour attribuer une hypothèse de compréhension aux conduites de l'enfant.

Lors de cet entretien de stage, la référente professionnelle aménage une opportunité pour la stagiaire lui permettant de rendre manifestes les processus d'observation et de catégorisation effectués, d'expliciter les liens établis entre théories scientifiques et observations situées, et de s'exercer pour pouvoir argumenter sa compréhension des conduites d'un enfant dans le collectif de travail.

4.2.3. La construction conjointe des critères d'observation

Dans la séquence d'interaction précédente, la stagiaire déploie seule l'ostension des processus d'observation et de catégorisation qui est ensuite ratifiée et légitimée par la référente professionnelle. Dans la séquence suivante, l'élaboration des processus d'observation et de catégorisation s'effectue de façon conjointe par les deux professionnelles :

Transcription 137 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP1-post (5.33-8.37)		« Identifier la hiérarchie du besoin »
1	S3	ben: . j'essaie d'être présente envers l'enfant . mais c'est vrai que . c'est pas évident . et quand il y a
2		d'autres enfants qui pleurent . qui ont aussi besoin d'une présence . et . je trouve que c'est ces
3		moments là qui sont plus difficiles à gérer au moment de jeu libre .
4	R6	hum . mais après c'est . je pense qu'on peut quand même définir en connaissant les enfants et en
5		observant qui . qui a véritablement BEsoin entre guillemets . je veux dire il y a vraiment des besoins
6		. il y a des . des rouspétages . on va dire ((rire dans la voix)) . parce que . voilà . comme . NIL il peut
7		faire . et après il a vraiment des besoins . donc c'est à nous de . d'identifier . la HIERarchie du
8		besoin [hum hum] on peut dire [hum hum . ouais] mais c'est intéressant ce que tu dis . parce que .
9		moi . NIL . je suis plutôt dans . quand je l'observe . je suis plutôt dans ce que tu as dit en premier .
10		c'est-à-dire très souvent . eh . il investit peu l'objet . il investit plus la relation [hum] . c'est ce que tu dis
11		. puisque des fois . tu l'as vu quand même que tu peux te . t'enlever et qu'il continue à jouer .
12	S3	oui . c'est arrivé une ou deux fois . mais c'est vrai que . aujourd'hui par exemple . il l'a fait . mais . très
13		peu de temps . après il se retournait tout de suite à la recherche d'une présence d'adulte et tout ça
14		auprès de lui . mais il y a . il y a d'autres jours . ouais j'ai pu . j'ai pu . observer qu'il . qu'il jouait . qu'il
15		investissait . bien le jeu . mais ces derniers jours . je trouve que c'est un peu difficile pour lui . je le
16		sens . eh .
17	R6	c'est assez en dents de scie comme ça [ouais] je trouve [ouais] . c'est difficile [hum] . j'ai eu une
18		discussion avec les parents à ce sujet . je ferai peut-être le retour à un autre moment . mais . voilà .
19		en fait à la maison ils vivent à peu près la même chose . donc . c'est [d'accord] avec lui . c'est-à-dire
20		que . il est très changeant . ils savent pas non plus à quoi imputer ce . le fait que . des fois ça va tout
21		bien des fois il est très exigeant avec les adultes [d'accord] . voilà . mais bon . en tous les cas ce qui
22		est important à retenir là à mon avis . c'est . c'est le fait d'adapter . c'est-à-dire ce que tu veux faire
23		c'est ça [ouais] mais c'est vrai que selon l'enfant avec qui tu es en relation . eh . donc toi tu vises à
24		l'autonomie dans le jeu . mais après si tu vois que le besoin . il se fait sentir . ben voilà [hum hum] . tu
25		t'adaptes . tu ajustes . [hum hum]

Lors du début de cet extrait, la stagiaire évoque une des difficultés inhérentes au travail avec de jeunes enfants dans un contexte collectif. Lorsque plusieurs enfants pleurent parce qu'ils ont « besoin d'une présence » (ligne 2), ce n'est « pas évident » (ligne 1) et ce sont « ces moments-là qui sont plus difficiles à gérer » (lignes 2-3). La référente répond à ces interrogations en évoquant les processus d'observation et de catégorisation et le fait qu'il est possible de s'orienter « en connaissant les enfants et en observant » (lignes 4-5). Elle introduit ensuite une distinction entre « vraiment des besoins » (ligne 5) et « des rouspétages » (ligne 6) et le fait qu'il s'agit d'identifier « la hiérarchie du besoin » (lignes 7-8).

De façon conjointe, la référente professionnelle et la stagiaire s'engagent dans une élaboration de « la hiérarchie des besoins » concernant NIL et pour ce faire, elles convoquent différentes observations effectuées portant sur les conduites de l'enfant et une discussion avec les parents à ce sujet. La référente arrive à la constatation que « c'est assez en dents de scie comme ça » (ligne 17). Cet énoncé est ratifié par la stagiaire. La référente poursuit ensuite que ni l'équipe éducative ni les parents ne savent « à quoi imputer » ces changements. Après cette ostension conjointe des processus d'observation et de catégorisation portant sur les conduites et les « besoins » de NIL, la référente répond à la question initiale de la stagiaire de comment « gérer ». Pour la référente, « ce qui est important de retenir là » (lignes 21-22), « c'est le fait d'adapter » (ligne 22). L'objectif que la stagiaire

s'est fixé (« donc toi tu vises à l'autonomie dans le jeu ») doit être suspendu quand le « besoin » « se fait sentir » (ligne 24) : « Tu t'adaptes tu ajustes » (lignes 24-25).

La notion de « besoins » apparaît ici comme centrale dans les processus d'observation et de catégorisation. Ces processus ont comme fonction, entre autres, d'identifier les « besoins » d'un enfant. Pour ce faire, il ne suffit pas de déceler ses demandes qui peuvent être des simples « rouspétages ». Les « besoins » se constituent par ce que l'enfant lui-même ne sait pas toujours nommer, ce qu'il ressent, ce qui est sous-jacent à ses conduites. Pour l'identifier, l'observation de ses conduites et la « connaissance » construite par rapport à l'enfant singulier sont les ressources à mobiliser par les professionnelles. Dans la situation de NIL, il s'agit d'identifier ses « besoins » d'une présence des adultes, à travers le caractère « exigeant » (ligne 21) de ses conduites. Cet aspect exigeant exprime la nécessité, l'urgence, le caractère impérieux ressenti par NIL, ce qui sont des indices pour déterminer qu'il s'agit de « vrais besoins ». Les termes de « besoins » et de « présence » évoquent ainsi, sans la nommer, la notion de sécurité affective. NIL a « besoin » de la « présence » des professionnelles et il s'agit de s'y ajuster et d'y répondre.

Dans cet extrait, la référente professionnelle ne se limite pas à répondre à la question de la stagiaire pour savoir comment « gérer » les interactions avec plusieurs enfants et comment s'ajuster à NIL. Elle élabore, de façon conjointe avec la stagiaire, le processus qui permet d'identifier la réponse adéquate, située et ajustée à NIL.

4.3. La monstration de l'effet ostensif

Transcription 138 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP1-ante (40.26-41.45)		« Comment tu t'y prends »
1	R6	et puis là pareil . alors toi . ton . ton . donc ton intention c'est . eh . c'est amener l'enfant à interagir
2		avec ses pairs ainsi qu'avec les adultes ((lit)) . mais là à nouveau . t'as pas le comment . [hum]
3		comment tu t'y prends [hum hum] . qu'est-ce que tu dis . qu'est-ce tu fais . eh ... [hum] tu vois .
4		[ouais] ça peut être . ça peut être . dire à un enfant par exemple . &ah tu vois& . ehm . TAR il ran- . il
5		met les cubes dans la boîte ou des choses comme ça . [hum hum] pour attirer l'attention de l'autre . et
6		puis qu'il prenne conscience qu'il peut toujours faire ça . [hum] voilà . c'est tout des choses qui
7		manquent .
8	S3	ouais . ouais (10 sec.)((prend des notes))
9	R6	ça peut être . justement observer . eh . ça peut être un enfant qui s'ennuie . et à quel moment tu peux
10		tu peux l'intéresser . en intéressant les autres sur son intérêt . comme ça [hum hum]

Lors de cet entretien de stage, la référente et la stagiaire évaluent ensemble la « fiche d'activité », document mis à disposition par l'école professionnelle et que la stagiaire a rédigé. La référente indique que concernant l'objectif mentionné « amener l'enfant à interagir avec ses pairs ainsi qu'avec les adultes » (lignes 1-2), la stagiaire n'a pas noté « comment tu t'y prends » (ligne 3). Elle enchaîne ensuite pour donner des pratiques professionnelles possibles. Par un énoncé qui reprend la prosodie d'un adressage à un enfant, la référente « mime » un exemple : « Ah tu vois TAR il ran- il met les cubes dans la boîte » (lignes 4-5). A travers un effet mimétique, la référente met en scène l'ostension de processus d'observation et de catégorisation portant sur la conduite d'un enfant en tant que piste d'action possible. La référente ajoute un peu plus loin qu'il s'agit d'« observer » (ligne 9) le moment opportun pour attirer l'attention d'un enfant sur les conduites d'un autre : « En intéressant les autres sur son intérêt » (ligne 10). Dans cet entretien de stage, la référente rend visible comment l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut contribuer à construire une attention conjointe, base pour des interactions entre les enfants.

Dans le prochain extrait d'un autre entretien de stage, la stagiaire et la référente abordent une situation de repas avec ROB, un bébé d'environ 6 mois, qui n'avait pas voulu manger beaucoup. A partir de la description du repas par la stagiaire, la référente donne des exemples de pistes d'action pour « parler avec conviction » :

1	R1	par rapport à . à ROB . hein . ça a marché comment le repas / ((rires))
2	S1	alors le repas .
3	R1	j' t'ai entendu eh.
4	S1	j'ai été . un peu . eh . parce qu'en fait EDE avait déjà tout préparé [hum hum] et moi je pensais pas
5		parce que . eh . j'ai pris la chaise . je l'ai posé . en fait . elle avait fait une selle . donc j'ai été la
6		changer . et quand je l'ai assise . 'fin j'étais prendre la bavette avec elle . et après je l'ai assise . et puis
7		j'ai dit . ah . je vais aller chercher à manger . et en fait j'ai été . et puis il y avait plus rien . et t'sais . je
8		l'ai mise sur la chaise déjà .[hum] bon ben . c'est le p'tit . c'est pas grave . mais c'est vrai j'ai pas fait
9		attention . et: donc voilà . je me suis assise . j'ai commencé à lui donner . j'ai donné un peu de chaque
10		en lui disant ah tu veux goûter la carotte . elle a tout mangé . [ouais] et après je lui ai donné une fois la
11		carotte . elle a mangé . mais après le reste . elle . elle faisait les . les brr comme ça . [ouais] j'ai dit
12		mais non ça je suis pas d'accord . tu peux 'fin je suis pas tellement d'accord avec ça . et j'ai réussi à
13		lui donner encore quelques cuillères . la purée . il y avait pas moyen . elle faisait tout le temps . [ouais]
14		elle crachait tout le temps . mais sinon . voilà . j'ai réussi à donner quelques cuillères . mais j' . moi
15		j'avais pas l'impression qu'elle avait vraiment envie de manger en fait . de temps en temps elle ouvre
16		la bouche . eh .
17	R1	alors c'est vrai que . ROB . au niveau alimentation . c'est . hh . c'est pas évident parce que ces
18		derniers temps . c'est pareil sur la table de change . tu as vu . qu'elle bouge beaucoup [ouais ouais] .
19		elle s'énervait quand on l'empêche de se tourner sur la table [oui elle tourne] voilà . eh .le repas . c'est
20		vrai qu'elle a . bon . c'est sa façon de . de montrer qu'elle a du caractère [oui] ou de s'affirmer j'en sais
21		rien . en tout cas c'est une période . elle était pas forcément comme ça avant [ben non justement x]
22		elle mangeait même bien . voilà . eh . voilà . après . bon . moi je trouve important que tu dises non .
23		mais bon moi j' ai entendu beaucoup de fois non . [ouais] non . non . je les ai pas comptés . [ouais] <u>je</u>
24		<u>vais pas m'ame- amuser à x mais</u>
25	S1	<u>x ça marchait pas</u>
26	R1	pourquoi tu penses que ça marchait pas
27	S1	alors nous . ce qu'on nous a dit à l'école . ((avec un rire dans la voix)) [hum] c'est que . tant . si ça . si
28		ça marchait pas . ça veut dire qu'on le dit pas . avec . avec assez de . conviction . nous-mêmes .
29		[hum hum]
30	R1	ouais . alors
31	S1	parce que-
32	R1	alors il y a peut-être ça dans l'intonation que tu vas mettre [ouais] si tu lui dis °non° ou si tu dis
33		+non+ . c'est clair que [ouais] l'enfant il le comprend différemment . il va peut-être pas comprendre le
34		mot non . 'fin à cet âge là . à six mois ils vont pas comprendre le sens des mots [ouais] . mais ils vont
35		comprendre le sens du mot . dans le contexte . c'est-à-dire ouh . la voix devient plus grave . je
36		sens que . je vois que l'éducatrice fronce les sourcils . [x] qu'elle rigole pas avec moi . je crois que
37		c'est le moment que j'arrête [ouais] . tu vois . c'est l' intonation que tu y mets dans la voix . et aussi le
38		faciès que tu vas [ouais] avoir . quand tu . quand on attrape entre guillemets un enfant qui vient de
39		mordre un autre . on a pas le même visage [ouais] que quand on va faire des gouzi gouzi en train de
40		le changer . on est d'accord . [ouais] et là . l'enfant . sur le ton qu'on va y mettre . il va comprendre que
41		. ce qu'il vient de faire c'est pas bien . [ouais] après ça veut pas dire qu'il va pas le reproduire cinq
42		minute après . parce que ça . ça lui demande .ff . c'est encore une autre étape . mais . par contre .
43		alors il y a l'intonation . mais ce qui est aussi important . que . 'fin je trouve c'est . de dire que non c'est
44		très PAUVre . ça veut pas dire grand chose . juste non . et pourquoi on dit non et . tu vois .
45	S1	le fait de lui dire que là je suis pas d'accord que la [voilà] tu craches .
46	R1	sans qu'on . on est pas obligé de faire des phrases et des phrases parce que l'attention [ouais] d'un
47		bébé [justement] c'est assez furtive . donc . voilà . &ROB . si tu continues à cracher . j'arrête de te
48		donner à manger& . [ouais] on fait une pause et on recommence plus tard . par exemple . c'est un
49		exemple [ouais] . &alors non . je suis pas d'accord que tu me craches la nourriture dessus & .
50		ou alors . je sais pas . sans dire le non . ça pouvait être aussi . &t'as pas faim / qu'est-ce qui se
51		passé . pourquoi tu craches& . voilà . j'essaie de . [hum hum] le non en soi . moi il me pose aucun
52		problème . mais de dire quatre . cinq fois . six fois à répétition non
53	S1	au bout d'un moment elle comprend pas forcément pourquoi [ouais] je lui dis .
54	R1	voilà . explique . pourquoi ton non . tu vois . tu peux le faire . le dire une fois +non+ . comme ça . mais
55		si c'est à chaque fois °non non non non°. c'est . [ouais ouais] c'est comme si . si tu dis regarde moi et
56		toi tu regardes le mur . quoi . tu sais . tu vois . ça a pas d'impact . [ouais] donc même si ces des tous
57		petits . tu peux leur expliquer . après moi je suis vraiment pas partisane des GRANdes explications
58		qui durent quatre minutes avec cinquante phrases . [ouais] mais il y en a qui fonctionnent comme ça .
59		non . je pense qu'il faut être très bref dans son . dans son discours ((avec un rire dans la voix)) .
60		simplement . &ROB . ça fait trois fois que tu craches& . tu as déjà dit non deux fois .& maintenant
61		c'est STOP . si tu continues j'arrête& . et on reprendra plus tard . voilà faire une pause . tu peux lui
62		tourner . 'fin tourner la chaise . faire autre chose . faire diversion un moment . et puis réessayer et ma
63		foi si ça marche pas [hum hum] et qu'elle fait que cracher . ben c'est qu'elle a pas envie de cette
64		nourriture et voilà . et basta . on va pas .

Dans cet extrait d'entretien, c'est la référente qui introduit la thématique du repas avec ROB : « ça a marché comment le repas ? » (ligne 1). Elle accompagne cet énoncé par des rires. La stagiaire hésite (« alors le repas », ligne 2) ce qui amène la référente à compléter : « Je t'ai entendu » (ligne 3). La référente indique ainsi qu'elle a observé que le repas avec ROB a posé problème à la stagiaire et qu'elle cherche à en parler. La stagiaire développe alors la thématique et décrit en détail le déroulement de la mise en place et ensuite du repas en tant que tel avec ROB, ainsi que tous les obstacles rencontrés (lignes 4-16). La référente ratifie qu'avec ROB, « c'est pas évident » (ligne 17), qu'elle « bouge beaucoup » (ligne 18), et c'est « sa façon de montrer qu'elle a du caractère ou de s'affirmer » (ligne 20). Ces catégorisations des conduites de ROB sont contextualisées et considérées comme limitées dans le temps (lignes 17-18, ligne 21). A partir du récit de la stagiaire et de la ratification par la référente, le problème est posé : il n'est pas évident de donner à manger à ROB. La référente légitime ensuite le fait de dire non (« je trouve important que tu dises non », ligne 22), mais souligne l'effet de répétition des énoncés de la stagiaire : « J'ai entendu beaucoup de fois non non non je les ai pas comptés » (ligne 23). La stagiaire interrompt alors le discours de la référente : « ça marchait pas » (ligne 25). Suite à la question de la référente pourquoi elle pensait que ça ne marchait pas (ligne 26), la stagiaire évoque qu'à l'école, « on nous a dit (...) ça veut dire qu'on le dit pas avec assez de conviction » (lignes 27-28). La stagiaire accompagne cette référence à l'école professionnelle par un rire et son énoncé est marqué par des hésitations.

A partir de là, la référente va évoquer les différents ingrédients pour « dire avec conviction ». Le premier ingrédient concerne « l'intonation que tu vas mettre » (ligne 32) et la référente donne des exemples d'un *non* retenu, sans emphase (ligne 32) et d'un *non* affirmé (ligne 33). Pour le deuxième ingrédient, la référente parle du « contexte » (ligne 35) pour permettre à l'enfant de comprendre, et y inclue « la voix devient plus grave », les sourcils froncés, l'intonation et le faciès (lignes 35-38). Elle ajoute que « dire que non c'est très pauvre » (lignes 43-44). La référente donne ensuite trois exemples d'énoncés à adresser à ROB (lignes 47-51). Ces exemples sont à chaque fois énoncés avec une prosodie d'un discours adressé à un enfant :

« ROB si tu continues à cracher j'arrête de te donner à manger » (lignes 47-48)
 « Alors non je suis pas d'accord que tu me craches la nourriture dessus » (ligne 49)
 « T'as pas faim qu'est-ce qui se passe » (lignes 50-51)

Ces exemples expriment à chaque fois que les conduites de ROB sont considérées comme non légitimes. La référente complète qu'elle n'est pas « partisane des grandes explications » (ligne 57) et qu'il « faut être très bref » (ligne 59). La référente conclut avec les exemples d'énoncés en indiquant comment annoncer à l'enfant, après avoir « déjà dit non deux fois » (ligne 60) que la stagiaire ne continuera plus à lui donner à manger :

« ROB ça fait trois fois que tu craches » (ligne 60)
 « Maintenant c'est STOP si tu continues j'arrête » (lignes 60-61)

Dans ces deux énoncés, la référente décrit en premier la conduite catégorisée comme non légitime de ROB, avant d'évoquer les conséquences de ces conduites. La référente ajoute encore des pistes d'action non verbales, consistant à « faire une pause » (ligne 61), de « tourner la chaise » (ligne 62), « faire diversion » (ligne 62). Si tout ce qu'elle a évoqué ne marche pas et que ROB « fait que cracher » (ligne 63), cela signifie qu'elle « a pas envie » (ligne 63) et qu'il s'agit de s'arrêter d'essayer de lui donner à manger. Dans cet extrait d'entretien, la référente ne communique pas seulement comment il s'agit de « dire avec conviction », elle donne des exemples de l'effet ostensif « non pas en l'affirmant mais en imitant le phénomène qu'elle veut rendre manifeste » (Sperber & Wilson, 1989, p. 341). L'ostension des processus d'observation et de catégorisation, adressée à un enfant, est ici une pratique professionnelle que la référente cherche à transmettre. Pour ce faire, elle évoque les formes de l'ostension par des procédés mimétiques et leurs fonctions, tout en les mettant en lien avec les « connaissances » construites concernant ROB et ses singularités. Dans son anticipation des pratiques professionnelles qui pourraient permettre d'amener ROB à manger, la référente s'inscrit dans une perspective « probabiliste » :

« L'avenir se présente comme une combinaison de tendances prévisibles et d'événements imprévisibles, où certaines situations apparaissent plus probables que d'autres. Par conséquent, devant les incertitudes liées à l'avenir, on en est réduit aux spéculations. L'individu ne peut que se perdre en conjectures, émettre des hypothèses ou évaluer les probabilités qu'une situation se produise » (De St-Georges, 2005, p. 204).

Dans cet entretien, la référente montre que même des pratiques professionnelles expertes ne garantissent pas le succès et l'alignement de ROB sur ce qui est attendu d'elle.

Comme évoqué, les pratiques professionnelles sont largement considérées comme revêtant un caractère « invisible » et la reconnaissance du travail accompli est difficile à trouver. Dès lors, la relation tutoriale offre une opportunité pour « faire voir » son travail et ses compétences. Dans cet extrait, la discussion avec la stagiaire, les pistes d'actions proposées, la « mise en scène » par mimétisme des énoncés à adresser à un enfant permettent à la référente de montrer son expérience. « Il reste alors les collègues plus jeunes, auprès de qui on peut faire étalage de ses habiletés à des fins pédagogiques, sans avoir à se mesurer avec eux et sans encourir les foudres de ses pairs » (Jobert, 2014, p. 244). Cette volonté de rendre visible le travail « bien fait » montre ce qui est essentiel pour la référente dans l'accomplissement de son métier. « On ne 'produit' pas la compétence, par exemple par l'injonction ou la formation. Elle 'se produit' si une 'scène' la réclame ou au moins l'accueille. Dans ce sens, on peut dire que la reconnaissance précède la compétence » (*op.cit.*, p. 220). L'extrait suivant du même entretien de stage aborde une autre fonction de l'ostension des processus d'observation. Les professionnelles évoquent ici le travail de collaboration dans l'équipe éducative.

Transcription 140 : Entretien de stage hebdomadaire	
M1-EP1	« On se le verbalise comme ça »
1	R1 je pense qu'on doit pouvoir être capable de prendre des décisions pas seule parce qu'on est une
2	équipe, déjà nous entre nous t'as vu qu'on fonctionne toujours par communication heu « voilà je
3	trouve que Gustave est un peu grincheux j'aurais presque envie d'aller le coucher » voilà on se
4	le verbalise comme ça et puis
5	S1 ouais parce que ce que j'ai dit justement c'était que si je verbalise quelque chose de faux on va me le
6	faire remarquer de toutes façons enfin si je prends une initiative qui est pas, que vous jugez peut-être
7	pas juste, le fait que je dise ben comme t'avais dit justement rien que le fait de dire &ah ben je te sens
8	un peu fatigué je vais te coucher& les autres collègues l'entendent et si vraiment ils se disent « ah non
9	je viens de le lever » ou « il vient juste de se réveiller donc c'est juste des signes de réveil » ben ils
10	vont le verbaliser

Au début de cet extrait, la référente souligne l'importance de la communication dans l'équipe (lignes 1-2). Elle donne ensuite, sous la forme d'un discours rapporté, un exemple de la forme que prend une telle communication : « Voilà je trouve que Gustave est un peu grincheux j'aurais presque envie d'aller le coucher » (lignes 3-4). Cet énoncé consiste dans l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués concernant l'état de fatigue d'un enfant, rendue publiquement manifeste et s'adressant à l'ensemble de l'équipe éducative présente. Après cet énoncé, la référente indique qu'il s'agit ici d'une pratique institutionnelle : « On se le verbalise comme ça » (lignes 3-4). La référente fait ici ressortir que l'ostension de ce qui a été observé et l'interprétation effectuée à partir de là ne s'adresse pas seulement à l'enfant, mais également aux collègues.

La stagiaire enchaîne pour évoquer que de telles verbalisations lui permettent de vérifier auprès des professionnelles si ses initiatives sont adéquates (lignes 5-10). Elle exemplifie également les énoncés possibles en imitant la prosodie d'un discours adressé à un enfant : « Ah ben je te sens un peu fatigué je vais te coucher » » (lignes 7-8). De tels énoncés ostensifs portant sur les processus d'observation et de catégorisation permettent aux membres de l'équipe d'intervenir (« ils vont le verbaliser » (lignes 9-10). La stagiaire énonce également des interventions potentielles de la part des membres de l'équipe, sous la forme d'un discours rapporté : « Ah non je viens de le lever » (lignes 8-9) ou « Il vient juste de se réveiller donc c'est juste des signes de réveil » (ligne 9). Dans le collectif de travail, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet de rendre compte de la signification attribuée à une situation ou à des conduites d'un enfant singulier, de ses interventions antérieures, présentes ou ultérieures.

« Il semble y avoir un *devoir généralisé d'annonce* qui renvoie au concept d' « account » de l'ethnométhodologie, au fait que chacun tente de rendre intelligible et rationnel son comportement aux yeux d'autrui. L'intérêt de l'annonce est patent pour la coopération : elle permet à l'autre de s'organiser, de savoir de quel temps il dispose pour faire autre chose (Grosjean & Lacoste, 1991, pp. 144-145). »

Cet aspect de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est ici explicité, discuté et exemplifié lors d'un entretien de stage, ce qui constitue une opportunité pour transmettre et acquérir ces processus, sous une forme spécifique au fonctionnement institutionnel et lié au contexte des métiers de la petite enfance.

5. Les discours des professionnelles en fin de formation : observer, c'est quoi ?

Dans le cadre de chacun des trois parcours de formation, la notion d'observation a été abordée lors d'un entretien par les professionnelles. Les deux premiers entretiens sont des entretiens finaux du stage de troisième année, où la référente professionnelle et la stagiaire commentent des extraits de films en présence du ou des chercheurs. Le dernier entretien est un entretien du stage de troisième année, enregistré par audio, en dehors de la présence des chercheurs. Tous ces extraits se situent à la fin du parcours de formation des stagiaires. Dans ces différents extraits, des aspects multiples de la notion d'observation sont abordés. Certains ont déjà été évoqués de façon approfondie. Il semble cependant intéressant de voir quels éléments sont mobilisés par les professionnelles elles-mêmes et leur façon de les mettre en mots. Cela permet également de s'intéresser à la construction de cette notion dans et à travers le parcours de formation.

5.1. La reconnaissance sociale et la valorisation du métier

Transcription 141 : Entretien final G2-EF (11.17-14.36)		« Moi j'observe les enfants »
1	S1	et on se dit . voilà . quand . typiquement quand des personnes qui connaissent pas le métier nous
2		disent . ben on est là juste pour rester regarder les enfants . oui . je regarde les enfants . mais . je
3		peux expliquer . aussi . je peux défendre ma profession en disant . voilà . moi j'observe les
4		enfants . oui . mais . il y a pleins de choses derrière . et quand on est aide . si on dit oui t' observes
5		les enfants . oui je regarde les enfants . mais là . maintenant je sais pourquoi je regarde les enfants .
6		je sais pourquoi je regarde mes collègues . pourquoi je regarde le fonctionnement . la dynamique tout
7		ça . [hum hum] voilà . ((rires)) x expliquer .
8	R4	il y a le lien entre regarder et d'observer [ouais] . en fait . peut-être tout au début . on a quand-même
9		dit aide . on regarde . mais . sans . comprendre qu'on est en train d'observer . [hum] (5 sec.)"
10	CH	quelle différence entre regarder et observer /
11	S1	observer . c'est qu'il y a une intention derrière . quand on regarde . voilà je vous regarde mais . si
12		j'observe . je . je vais observer plus particulièrement peut-être la dynamique de groupe . ou tel ou tel
13		enfant qui a un besoin spécifique . ou mes collègues parce que j'ai envie d'apprendre des . des
14		choses . ou . questionner . remettre en question . observer . je pense que . on observe si on a dans
15		l'idée de . ((rire)) comment dire . on observe en ayant un but précis . en fait . pour atteindre .
16		quelque chose . 'fin pour moi c'est ça .
17	R4	même quand il y a une observation globale . pour moi à mon avis . je trouve si on est un peu retiré et
18		on est dans un coin un peu plus CALme . que dans la foule de . de . du jeu libre . et puis de l'Action .
19		eh . je peux voir aussi . comment . c'est pas dans le jugement mais ma collègue par exemple . un
20		enfant que moi je n'y arrive pas à gérer . elle le gère super BIEN . je trouve des pistes . comment .
21		comment pomper . comment mettre en place . [hum hum] ça veut dire pas qu'on est des
22		professionnelles et que . on a pas des choses encore à Apprendre . ou à . à remédier . ou [hum hum]
23		voilà . je sais pas . de temps en temps . ce petit calme dans une-
24	S1	oui mais- . pardon .
25	R4	après aussi . eh . je sais pas . on est plus dans l'individuel . on voit plus aussi les besoins de l'enfant .
26		plus dans . vraiment eh . poser un enfant et voir les besoins qui . qu'il a . et de répondre au mieux
27		possible ...
28	Ch	vous vouliez ajouter quelque chose .
29	S1	oui je voulais dire que . là . typiquement dans l'activité . eh . c'est plus le . du . REgard . 'fin pas de
30		l'observation mais du . c'était quoi l'autre . l'observation et .
31	CH	regarder ou observer . on est .
32	S1	regarder . voilà . c'est plus regarder . en fait . d'avoir une vision regarder . mais j'OBserve . les
33		enfants . qui sont avec moi dans l'activité mais je REgarde les autres enfants . voilà . pour faire la
34		différence . [hum . hum] parce que . le . là . je regarde les autres enfants mais pas dans l'objectif de
35		dire . ah . celui-ci . celui-là . oui dans l'objectif de . de visualiser la dynamique . mais . c'est plus un
36		regard . parce que . je dois me . je dois OBserver mon activité [hum] . voilà . je sais pas si . ((rire))

Dans cet extrait, la première stagiaire (S1) introduit la thématique de l'observation en évoquant les « personnes qui ne connaissent pas le métier » (ligne 1) et qui considèrent qu'« on est juste là pour rester regarder les enfants » (lignes 2-3). Dans une telle situation, la stagiaire considère : « Je peux défendre ma profession en disant voilà moi j'observe les enfants » (lignes 3-4). L'énoncé de la stagiaire fait ressortir l'importance de la reconnaissance de son travail. « Comment se sentir exister par les autres sans recevoir la reconnaissance d'autrui et de soi-même pour ce qu'on fait et pas seulement pour ce que l'on est ? » (Jobert, 2014, p. 14). L'observation est une pratique professionnelle qui permet d'argumenter ce que les professionnelles font quand elles ne « font rien ». Rester assis, disponible, regarder, attentif aux enfants, à leurs conduites, au déroulement des

interactions en cours, sont des pratiques professionnelles « discrètes ». Il est alors difficile de justifier la nécessité d'un parcours de formation et la complexité du métier. La stagiaire fait ensuite référence à son statut antérieur à sa formation, en tant qu'aide (ligne 4), où elle « regarde » les enfants (ligne 5). La stagiaire ajoute que maintenant elle sait pourquoi elle regarde les enfants, les collègues, le fonctionnement, la dynamique (lignes 6-7). La référente s'aligne sur ses énoncés et ajoute qu'une aide « regarde mais sans comprendre qu'on est en train d'observer » (ligne 9). Suite à la question du chercheur concernant la différence entre regarder et observer, la stagiaire précise : « Observer c'est qu'il y a une intention derrière » (ligne 11) et « on observe en ayant un but précis en fait pour atteindre quelque chose » (lignes 15-16). L'observation en tant que pratique professionnelle finalisée et intentionnelle permet d'orienter les démarches de travail, d'« atteindre quelque chose ».

La référente professionnelle complète cet aspect de l'observation et évoque une « observation globale » (ligne 17). Elle semble implicitement mettre cette attitude d'observation globale en contraste avec une observation intentionnelle et ciblée sur un objectif précis. La référente parle des conditions d'une telle observation globale, consistant à être « un peu retiré » (ligne 17), « dans un coin un peu plus calme » (ligne 18), en dehors de la « foule du jeu libre » (ligne 19) ou de « l'action » (ligne 19) pour pouvoir « voir aussi » (ligne 19). Elle donne alors un exemple d'une observation des pratiques professionnelles d'une collègue qui lui permet de « trouver des pistes » (ligne 20). Elle ajoute qu'en tant que « professionnelle » (ligne 22), il y a « des choses encore à apprendre ou à remédier » (ligne 22). La référente enchaîne pour évoquer que l'observation permet de voir « les besoins de l'enfant » (ligne 25), pour pouvoir « répondre au mieux possible » (lignes 26-27). La stagiaire revient à la distinction entre regarder et observer (lignes 29-32) et considère qu'elle « observe les enfants qui sont avec moi dans l'activité » (ligne 33), tandis qu'elle « regarde les autres enfants » (lignes 33-34) sans « objectif » (ligne 35). Elle conclut cette thématique par : « Je dois observer mon activité » (ligne 36). L'énoncé de la stagiaire, lors des dernières semaines de son parcours de formation, contient un aspect normatif. Lorsqu'elle prépare, planifie et anime une activité, elle « doit » observer les enfants qui y participent, pour pouvoir faire « son travail ».

Les enseignements concernant la notion d'observation affluent dans les énoncés de la stagiaire, sans qu'elle y fasse explicitement référence. L'aspect finalisé vers un objectif et orienté vers un questionnement précis est souligné par la stagiaire à plusieurs reprises. Pour la référente, après de nombreuses années de pratique, les processus d'observation font partie de ses savoirs incorporés. Elle peut « voir » ce qui se passe dans une situation, ce qui est pertinent à observer, sans se construire un objectif au préalable. Une intervention pertinente d'une collègue, le « besoin » d'un enfant qui émerge du déroulement d'une interaction sont des éléments qu'elle « voit » dans une attitude d'« observation globale » et qui lui permettent de continuer à « apprendre » et à « remédier » dans ses pratiques au quotidien. La stagiaire ne s'aligne pas tout à fait à ce que la référente évoque et désigne l'attitude décrite par la référente comme « c'est plus un regard » (lignes 35-36).

Pour « défendre sa profession », une attitude globale qui tient compte de ce qui émerge semble moins facile à « expliquer » qu'une pratique d'observation finalisée, intentionnelle, orientée vers un contexte spécifique et des enfants singuliers. La reconnaissance « des personnes qui ne connaissent pas le métier » permet de valoriser ce métier et ainsi que de se valoriser en tant que professionnelle. « A travers le jugement porté par autrui sur l'ingéniosité déployée par un sujet dans l'activité, celui-ci peut espérer être reconnu tout à la fois comme semblable et comme différent des membres d'une communauté » (Jobert, 2014, p. 196).

Dans cet extrait d'entretien, les deux professionnelles font ressortir la controverse professionnelle portant sur les apports respectifs d'une observation en extériorité, visant l'objectivité et l'établissement de fait de façon méthodique, et une attitude d'observation, ancrée et émergente dans les interactions situées. Cependant, les points de vue divergents portent peut-être également sur la différenciation entre une attitude consciente, intentionnelle au début d'un engagement comme éducatrice diplômée, et l'incorporation de savoirs amenant à une attitude de disponibilité, d'« être là », acquise toute au long de l'engagement en tant qu'éducatrice expérimentée. Dans son attitude d'« observation globale », il se peut que la référente n'ait pas des objectifs précis, mais un éventail d'hypothèses, incorporées dans les pratiques au quotidien. Un regard ouvert sur ce qui émerge peut amener au fait que « plus la compréhension d'une situation est large, plus d'hypothèses différentes sont possibles et plus de pistes d'action potentielles se présentent » (Frund, 2014b, p. 54).

5.2. L'ajustement à la singularité de chaque enfant

Transcription 142 Entretien final M2-EF (22.16-26.42)		« Parce que sinon on traiterait tous les enfants pareil »
1	S2	c'est pour ça qu'on a des classeurs d'observations . [hum] j'pense aussi [hum hum] c'est pour eh .
2		quelqu'un qui arrive . eh. de connaître un peu l'enfant . eh . par quoi il a pu passer . et . et où il en est
3		. qu'est-ce qu'on peut lui apporter [hum hum] . connaître . ouais . ses sensibilités . ses . eh .
4		acquisitions . 'fin .. [et] parce que sinon on traiterait tous les enfants pareil .
5	CH	oui oui non . oui
6	S2	mais c'est vrai
7	CH	c'est pas évident à faire ((rires))
8	R5	du coup . sur le terrain . 'fin quand on est . 'fin . [hum hum] dans le verbal . ce qui est plus . c'est plus
9		CONcret . dans le sens où . ben c'est une situation concrète qu'on explique . ou qu'on peut: . et .
10		la personne peut nous poser des questions . que . quand tu es dans le classeur d'observation . mais
11		c'est vrai que . c'est important . eh . même . 'fin . eh . pour . pour l'enfant . donc la personne qui le
12		connaissait pas . qui était pas là avant le connaisse . et . après . j'pense si c'est un stage d'une
13		semaine . on a . [hum hum] la personne . 'fin . n'a pas besoin . d'AUtant d'informations . mais on voit
14		MEME des fois . entre les grands . et . le groupe des grands et notre . nous . il y a quel- certaines
15		choses qu'on transmet . des fois on mange avec les enfants des grands . et puis . on a besoin de
16		savoir . ou . certaines choses . comment il mange . des habitudes . s'il y a quelque chose de
17		particulier . [hum hum] et puis . et: . eh . son histoire . ou . des . quelques détails importants . et puis .
18		il y a aussi . je pense . ouais . je pense de connaître l'enfant . et puis . et un peu des . les savoirs
19		comme ça . qu'est-ce qu'on peut lui proposer . pourquoi il réagit comme ça . et:
20	CH	et par rapport alors aux observations justement écrites dans le classeur . qu'est-ce que ça apporte
21		d'en parler là vraiment sur le moment même . concrètement .
22	S2	parce que . 'fin . j'peux . [ouais] 'fin j'sais pas . pour moi . mais . eh . comment dire . HUMainement .
23		on peut pas se référer . que . tout le temps aller . eh . au classeur . il y a des choses qui viennent
24		spontanément . et qui sont . importantes à ce moment là . ou qui font . qui nous éveillent l'idée . des
25		pieds . parce qu'elle a remarqué . après . j'en sais rien . peut-être qu'elle va l'écrire . peut-être pas .
26		mais . ehm:: . vous dites de la spontanéité de . d'en parler sur le moment .
27	CH	d'en parler .
28	S2	ouais . j'pense que des fois il y a des faits . qui nous font . des scènes . ou des x qui nous font penser
29		à quelque chose . ah . mais en fait . peut-être que je t'ai pas dit . mais . mais l'année passée . ou la
30		semaine passée . il y a eu ça . regarde . et puis du coup . ça peut . en plus . nous dans notre rôle .
31		elle . ma . référente . moi la stagiaire . elle . elle peut m'échanger . eh . une espèce de connaissance
32		de l'enfant que moi j'ai pas . parce que . je je . connais moins ce groupe là . 'fin en tout cas à l'époque
33		. et: . on peut réfléchir ensemble . on peut: . elle peut elle m'expliquer quelque chose par ce biais là .
34		'fin . voilà .

Au début de cet extrait, la deuxième stagiaire (S2) évoque la notion d'observation en parlant des « classeurs d'observation » (ligne 1) utilisés dans l'institution. Ces classeurs regroupent des feuilles A4 qui sont annotées par les différents membres de l'équipe éducative et à disposition de toute l'équipe. Chaque enfant a son « dossier d'observation », regroupé dans ces classeurs. La stagiaire aborde la finalité de ces classeurs d'observation : « Pour quelqu'un qui arrive de connaître un peu l'enfant » (ligne 2). Le fait de « connaître » les « sensibilités » et les « acquisitions » (lignes 3-4) d'un enfant permet une prise en charge individualisée : « Parce que sinon on traiterait tous les enfants pareil » (ligne 4). La stagiaire aborde ici les fonctions des processus d'observation, orientées vers les enfants, notamment en ce qui concerne une prise en charge individualisée et ajustée aux singularités de chaque enfant. La référente enchaîne et ajoute que « dans le verbal » (ligne 8), les observations communiquées sont plus « concrètes », étant donné que « c'est une situation concrète qu'on explique » (ligne 9). Elle aborde ainsi le caractère situé et contextualisé des processus d'observation. Ensuite, la référente explique que dans le classeur sont notés comment un enfant mange (ligne 16), ses « habitudes » (ligne 16), des choses « particulières » (ligne 17), son « histoire » (ligne 17), des « détails importants » (ligne 17). Pour la référente, le fait de « connaître l'enfant » (ligne 18) permet de savoir « qu'est-ce qu'on peut lui proposer » et « pourquoi il réagit comme ça » (ligne 19). Selon la référente, les processus d'observation donnent des réponses pour savoir quoi faire et à comment comprendre les raisons des conduites d'un enfant.

Sur la question du chercheur concernant l'apport des discussions « sur le moment », étant donné qu'il y a le classeur d'observation, la stagiaire évoque que « humainement on peut pas se référer » qu'au classeur (lignes 22-23). Certaines choses viennent « spontanément » (ligne 24), sont « importantes à ce moment-là » (ligne 24). Ici également, le caractère situé des processus d'observation est relevé. La stagiaire enchaîne par le fait que certains « faits », certaines « scènes » (ligne 28) font penser à des événements antérieurs ce qui permet à la référente d'« échanger une espèce de connaissance de

l'enfant que moi j'ai pas » (lignes 31-32) et « expliquer » (ligne 33) par ce biais-là. Ces énoncés relèvent que l'observation et son ostension permettent de construire une continuité dans une prise en charge institutionnelle et constituent des ressources dans l'accompagnement des stagiaires, ou des personnes nouvellement arrivées dans l'institution.

Transcription 143 : Entretien final M2-EF (22.16-26.42)		« Quand on parle de lui »
1	CH	il y a aussi cette dimension de valorisation . [ouais] c'est intéressant parce que . vous avez dit ça
2		valorise aussi l'enfant .
3	R5	quand on parle de lui
4	CH	'fin . vous le . vous le . 'fin . comment vous le vivez . comment vous le constatez . comment . vous le .
5		ben . OBservez /
6	R5	il y a certains enfants qui vont . le faire . [hum] ou qui vont . [hum] j'sais pas SOF . je me rappelle
7		l'année dernière . quand on . même cette année . quand on . rac- . avant qu'elle marche . elle sautait .
8		elle arrivait à sauter toute seule pendant les chansons . et quand on en parlait . alors elle . elle . on
9		sentait . alors elle voulait nous montrer . et puis . elle attirait notre attention . pour les plus
10		grands . on . on remarque . certains ils vont essayer de faire . ou ils vont venir vers nous . et puis . ou
11		quand on leur dit mais oui . je suis en train de raconter que tu fais ça . certains on sent qu'il y a . le
12		haut du visage s'éclaire . alors il y en a qui . hh . ((rires)) [x] mais je pense qu'ils entendent quand
13		même [hum hum] . et . rien que d'entendre qu'on parle d'eux . eh . positivement . alors quand c'est
14		difficile AUSSI . on le fait devant eux . pour qu'ils l'entendent . c'est des . c'est des situations . ils ont
15		besoin de . qu'on . on en PARle . [hum hum] et de l'entendre . on le . on le fait aussi . c'est aussi
16		important . dans ce sens là .

Un peu plus tard dans le même entretien final, le chercheur reprend un terme utilisé par la référente préalablement, lorsque celle-ci évoque que parler des enfants les valorise (lignes 1-2). La référente énonce alors que « certains enfants » (ligne 6) se sentent valorisés et donne l'exemple de SOF : « Quand on parlait d'elle (...) alors elle voulait nous montrer et puis elle attirait notre attention » (lignes 8-9). Pour la référente, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur les enfants et leurs conduites peut ainsi avoir un aspect de reconnaissance et de valorisation pour leurs compétences et leur singularité. La référente donne d'autres exemples valorisants (lignes 9-13) et enchaîne avec des situations où « quand c'est difficile aussi on le fait devant eux (lignes 13-14). Le fait de parler « devant » les enfants leur permet « d'entendre » (ligne 14), étant donné qu'ils « ont besoin qu'on en parle » (ligne 15).

Les énoncés de la référente contrastent avec certains approches qui considèrent que parler « sur » un enfant dans sa présence signifie les traiter en tant que « non-personnes » (Goffman, 1991, p. 206) ou relèverait de « douces violences » (Schuhl, 2004). Pour la référente, elle parle bien « sur » SOF et « de » SOF avec une collègue, mais tout en étant consciente du fait que l'enfant écoute en tant que témoin ratifié et que celle-ci se sent partie prenante de l'interaction. La question de savoir s'il est judicieux ou non de parler des enfants en leur présence semble secondaire par rapport à l'intérêt que revêt la configuration de l'interaction. Quelle est la place accordée aux enfants ? Sont-ils pris en compte en tant que témoins ratifiés ou ignorés comme des « non-personnes » ? L'enfant ne peut pas encore raconter ce qu'elle sait faire, attirer l'attention sur des notions comme ses compétences ou ses acquisitions récentes. L'éducatrice parle alors « pour » SOF. L'éducatrice énonce également que, pour « certains enfants », le fait de parler d'eux est valorisant et elle rend ainsi visible qu'elle différencie ces pratiques professionnelles en fonction de l'enfant en question. La référente ne donne pas d'exemple pour le fait de parler des enfants « quand c'est difficile ». Elle considère cependant que les enfants ont « besoin » d'entendre. Le fait de parler « devant » les enfants de leurs conduites non légitimes peut parfois leur permettre de mieux comprendre ce qui est attendu ou non. De même, évoquer les tristesses ou leurs difficultés donnent aux émotions des enfants une place dans le collectif de l'équipe. Après avoir abordé la thématique de la valorisation des enfants par l'ostension des processus d'observation, la référente revient à la question des observations écrites :

Transcription 144 : Entretien de stage hebdomadaire M2-EF (22.16-26.42)		« Noter vraiment ce qui est visible »
1	R5	mais c'est vrai que l'observation écrite . eh . c'est . c'est une base . on peut s'appuyer d'ssus . alors . il
2		y a p- . il y a pas toujours toutes les informations . c'est comment . la personne qui . lit interprète ce
3		qui a été écrit . comment on retransmet ce qu'on a vu . par écrit . alors c'est vrai que . c'est . toute . eh
4		. et du coup ça se . ça se complète . [hum hum] et puis . je pense que j'ai pas marqué cet évènement
5		dans le jardin . avec ses pieds dans les . observations . par exemple . donc c'est . il y a des . il y a
6		certaines choses qu'on . on pourra . on peut pas tout marquer . et <u>du coup</u>
7	CH	<u>c'est quoi les critères</u> . si

8	R5	pour les observations .
9	CH	oui . [c'est] pour les sélectionner
10	R5	maintenant . la . les . c'est de noter vraiment ce qui est visible . ce qu'on voit . [d'accord] alors c'est
11		vrai que . dans le verbal . on va peut-être plus . ehm . mettre de la rondeur dans ce qu'on va raconter
12		[hum hum] . maintenant c'est vraiment l'essentiel . tout ce qui est Visible . sans . interprétations .
13		ehm . donc à ce moment là . ce qu'on voit . [hum hum]

Pour la référente, l'observation écrite est « une base on peut s'appuyer dessus » (ligne 1) mais qui ne contient pas « toutes les informations » (ligne 2). Par ailleurs, la référente relève que la question se pose « comment la personne qui lui interprète ce qui a été écrit » (lignes 2-3) et « comment on retransmet ce qu'on a vu » (ligne 3). Elle conclut que les observations écrites et le fait de parler des enfants, « ça se complète » (ligne 4) et qu'il n'est pas possible de « tout marquer ». Sur la question des critères pour écrire une observation, la référente énonce qu'il s'agit de « noter vraiment ce qui est visible ce qu'on voit » (ligne 10). De ces énoncés ressort très fortement l'aspect occulté des processus de catégorisation. Il s'agit de noter et de communiquer les « informations », de noter ce qui est visible. Les caractéristiques des enfants sont considérées comme des « faits » qu'il s'agit de « voir », de « noter » pour « informer » les membres de l'équipe. La construction d'un point de vue, de différentes façons de voir et les notions d'hypothèse ou de travail d'enquête disparaissent de ces formulations. La référente différencie ensuite les observations par écrit et par oral. Dans « le verbal » (ligne 11), « on va peut-être mettre de la rondeur dans ce qu'on va raconter » (ligne 11). La « rondeur » de l'oral donne vie aux conduites des enfants, les rend sous la forme d'images, de perceptions, tandis que par l'écrit, « c'est vraiment l'essentiel tout ce qui est visible sans interprétations » (ligne 12). L'observation écrite est mise en lien avec l'absence d'interprétation. La forme écrite du langage verbal donne ainsi une impression d'objectivité et de recueil de fait, et, de cette manière, contraint les processus d'observation et de catégorisation à s'y conformer. La thématique de l'interprétation est au cœur des extraits suivants, issus du stage de la stagiaire S3.

5.3. Observer et interpréter : une controverse professionnelle

Transcription 145 : Entretien de stage hebdomadaire		
P2-EP2-ante (48.31- 50.59)		« Sans mettre d'interprétation »
1	S3	alors . eh . en fait on a procédé en faisant une . grille . qui fait . eh . à fur et à mesure . l'évolution de
2		l'enfant . par rapport à l'âge . donc ça fait un graphique . en fait . eh .. on a regardé ensemble par
3		rapport au positionnement . donc . parce qu'on a essayé de . classer . par ordre . afin que ça fasse un
4		. une . une évolution . en fait . ehm . un graphique qui . qui monte . donc à classer . par ordre . selon
5		l'âge . et . et : . eh . on a . aussi travaillé . hier sur la feuille de synthèse . \ eh . qu'on ferait . deux à
6		trois fois dans l'année . en se basant sur . eh les lois de la LIPAD . sur . la LIPAD . donc du coup . eh
7		. pour la prochaine fois . il faut qu'on . qu'on teste ces grilles . qu'on fasse . une observation . et qu'on
8		s'exerce au niveau de l'observation . pour pas . eh . interpréter . sans mettre d'interprétations .
9		mais rester . vraiment factuel sur les faits . et . eh . on doit lire . le document . sur la LIPAD . donc .
10		eh . donc voilà . \ là on va tester . chacune . ces grilles d'ici la pro- le le prochain colloque \..
11	R6	^très bien .. mais quand même . ehm . ^ quelque chose qui m'interpelle . mais là . par rapport à . tu
12		sais . le fait de jamais . 'fin . de rester . le plus neutre possible . de marquer . simplement ce que . ce
13		qu'on observe et pas ce qu'on perçoit . [hum hum] je trouve qu'on perd un peu des choses surtout
14		chez les bébés et . j'ai un livre sur ça . mais je cherchais le nom . de cette personne qui a écrit ce livre
15		. et d'ailleurs c'était . hum . c'était une personne qui était venu . nous faire un cours sur la pédagogie
16		Pikler qui nous avait donné . eh . les références de ce livre . où il parlait vraiment des observations
17		mais qui disaient eux . par contre . ils ont pas la même . le même avis . ils disent . que c'est IMportant
18		de . de marquer aussi ce qu'on voit et ce qu'on ressent parce que ça fait AUSsi partie de
19		l'observation . alors c'est vrai que là on est sur
20	S3	oui un terrain un peu [ouais] . c'est toutes les discussions qu'on a eues hier .
21	R6	ah ouais ((rire dans la voix)) d'accord \

La troisième stagiaire (S3) aborde la question de l'observation lors d'un entretien de stage avec la référente professionnelle, sans la présence des chercheurs. Elle fait le retour d'une séance de groupe de travail à laquelle elle a participé et qui réfléchit aux pratiques institutionnelles à mettre en place en ce qui concerne l'observation. Pendant son parcours de formation, cette stagiaire a ainsi l'occasion de participer à une réflexion sur le plan institutionnel. Cet engagement dans une démarche réflexive concernant l'observation est ensuite repris, commenté, analysé dans le cadre de l'accompagnement tutorial, avec sa référente professionnelle. Au début de cet extrait, la stagiaire explique que dans le groupe de travail, « on a procédé en faisant une grille » (ligne 1) qui retrace « l'évolution de l'enfant par rapport à l'âge » (lignes 1-2). Cette grille fait un « graphique » (ligne 2) pour « classer par ordre

selon l'âge » (lignes 3-4). S'y ajoute une « feuille de synthèse » (ligne 5). Ces documents se basent sur la « LIPAD »⁵ (ligne 6). La stagiaire poursuit pour expliquer que la prochaine fois, dans le groupe de travail, « il faut qu'on teste les grilles » (ligne 7) et qu' « on fasse une observation » (ligne 7) « sans mettre d'interprétations » (ligne 8). Il s'agit de « rester vraiment factuels sur les faits » (ligne 9). La référente ne s'aligne pas et énonce que « quelque chose m'interpelle » (ligne 11). Elle considère que par le fait « de rester le plus neutre possible » (ligne 12) et de « marquer simplement ce qu'on observe et pas ce qu'on perçoit » (lignes 12-13), « on perd un peu des choses » (ligne 13). Elle évoque ensuite un livre qu'elle a reçu lors d'une formation continue et qui stipule que « c'est important de marquer aussi ce qu'on voit et ce qu'on ressent parce que ça fait aussi partie de l'observation » (lignes 18-19). La stagiaire répond que ce sont « toutes les discussion qu'on a eues hier » (ligne 20). La référente s'aligne par un rire (ligne 21).

Lors du début de cette discussion concernant l'observation, les deux professionnelles énoncent deux positions contrastées, existant dans le champ de l'accueil de l'enfance. La stagiaire évoque une vision de l'observation en tant que processus méthodique qui retrace des « faits » en lien avec les théories du développement des enfants, et s'inscrivant dans une vision juridique de « comptes à rendre » aux parents, induite par la loi cantonale. La référente, en s'appuyant sur son expérience professionnelle, des cours de formation continue et des écrits théoriques concernant la notion d'observation, considère l'observation comme processus global où la subjectivité de l'observateur est engagée et concerne tant ce qu'on perçoit que ce qu'on ressent. D'ailleurs, cette controverse professionnelle a été abordée dans le groupe de travail de l'institution. La stagiaire continue en évoquant le texte d'une brochure éditée par la Ville de Genève :

Transcription 146 : Entretien de stage hebdomadaire P2-EP2-ante (50.59- 53.00)		« Parce que sinon c'est une interprétation »
1	S3	euh . parce qu'il y a même un point qui dit . eh . eh . on a pas le droit de collecter des informations qui
2		touchent la vie d'un enfant ou d'une famille hors du moment où il est effectué . donc . eh . situations .
3		par exemple parents divorcent . ou . ou . l'arrivée d'un p'tit frère ou d'une p'tite soeur . ben . on peut
4		pas .
5	R6	et pourtant . tu es bien placée pour savoir c'est ((rires de S3 et R6)) le sujet de ton travail de diplôme .
6		que c'est SUper important [ouais] de pouvoir noter [ouais] ce genre de choses . [ouais] en amont .
7		quand on fait une observation . parce que ça peut EXpliquer . justement . [mais] le pourquoi d'un
8		comportement .
9	S3	mais . on doit pas faire des liens . avec ce que . l'enfant vit à la maison . et son comportement . on
10		doit pas faire de lien de cause à effet . on doit rester sur les faits . parce que sinon c'est une
11		interprétation ...
12	R6	hh . OUAIS .. hh .
13	S3	((rires))
14	R6	°tu vois ce que j'en pense x° ...
15	S3	ouais . c'est difficile .
16	R6	ça n'implique que MOI . je suis pas forcément non plus d'accord avec ça . mais .
17	S3	mais . mais c'est . c'est la nouvelle loi qui fait ça . mais . mais après on se disait . ehm . que . si c'est
18		le parent qui nous transmet . ben . noter en disant . le parent nous a fait part que . et ça reste dans
19		les faits . parce que c'est pendant le moment . euh . dans notre pratique . que le parent nous transmet
20		cette information . et du coup voilà .
21	R6	oui en fait on
22	S3	mais ((rires))
23	R6	c'est un peu dévié . 'fin ouais
24	S3	mais on doit pas faire de liens . dans nos observations . [d'accord] par rapport à cette situation là . on
25		doit rester vraiment dans les faits
26	R6	mais . par exemple . si tu observes le comportement d'un enfant qui a changé depuis la naissance de
27		son p'tit frère . <u>tu peux pas dire</u>
28	S3	<u>tu peux pas dire</u> . c'est une interprétation .
29	R6	<u>comment tu-</u> . ben oui . mais si ça correspond à la date . si ça correspond à . à . à un temps précis .
30	S3	c'est une interprétation ...
31	R6	ouais \
32	S3	((rires))
33	R6	bon ..

⁵ Suite à l'entrée en vigueur de la loi cantonale genevoise LIPAD (Loi sur l'information du public, l'accès aux documents et la protection des données personnelles) en date du 1^{er} janvier 2010, la Ville de Genève a rédigé une brochure de *Directive relative à la protection des données personnelles dans les structures d'accueil de la petite enfance subventionnées par la Ville de Genève* qui délimite la forme et les fonctions des observations écrites concernant les enfants (Juin 2012). Les discussions menées dans le groupe de travail et entre la stagiaire et la référente font référence à cette nouvelle loi et les changements qu'elle implique pour les observations écrites, qui doivent être mises à disposition des parents sur demande.

La stagiaire résume le texte de la brochure qui stipule qu' « on a pas le droit de collecter des informations qui touchent la vie d'un enfant ou d'une famille hors du moment où il est effectué » (lignes 1-2). Elle donne ensuite des exemples d'un divorce des parents ou de la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur (ligne 3) qu'on ne peut pas noter. La référente énonce que la stagiaire est « bien placée pour savoir » (ligne 5) l'importance de pouvoir noter ce « genre de choses » (ligne 5), étant donné que c'est « le sujet de ton travail de diplôme » (ligne 5). Cet énoncé de la référente est accompagné par les rires des deux professionnelles. La référente considère que de tels éléments peuvent « expliquer justement le pourquoi d'un comportement » (lignes 7-8). La stagiaire ne s'aligne pas et énonce qu'il s'agit de ne « pas faire de liens » entre des événements extérieurs et le « comportement » de l'enfant (ligne 9). Elle ajoute qu'il ne faut pas « faire de lien de cause à effet » et qu'il s'agit de « rester sur les faits parce que sinon c'est une interprétation » (ligne 10). Cet argument basé sur l'écrit et une loi cantonale amène la référente à soupirer (ligne 12), ce qui est suivi par un rire de la stagiaire. La référente énonce, à voix basse : « Tu vois ce que j'en pense » (ligne 14). Elle évoque ensuite qu'elle n'est pas « forcément non plus d'accord avec ça » (ligne 16).

La stagiaire argumente de nouveau que « c'est la nouvelle loi qui fait ça » (ligne 17). Elle évoque ensuite la solution trouvée par le groupe de travail en utilisant le pronom « on » : « Si c'est le parent qui nous transmet ben noter en disant le parent nous a fait part que » (lignes 17-18). De cette façon, l'observation notée « reste dans les faits » (lignes 18-19). La référente semble dubitative (« oui en fait on » (ligne 21), ce qui fait rire la stagiaire (ligne 22). La référente considère que c'est une solution qui « un peu dévié » (ligne 23). La stagiaire répète alors qu'il s'agit de ne « pas faire de liens dans nos observation » (ligne 24). La référente revient alors à l'exemple de la naissance d'un petit frère (ligne 26-27) et à l'observation que « le comportement d'un enfant » (ligne 26) a changé à ce moment-là. La stagiaire répète que c'est « une interprétation » (ligne 28). La référente argumente alors si « ça correspond à la date, à un temps précis » (ligne 29). Et la stagiaire répète : « c'est une interprétation » (ligne 30). La référente s'aligne, tout en rendant manifeste qu'elle n'est pas convaincue (lignes 31 et 33). La stagiaire enchaîne alors et revient aux discussions dans le groupe de travail :

Transcription 147 : Entretien de stage hebdomadaire	
P2-EP2-ante (53.00- 56.18)	
« Avoir une image de ce qu'est l'enfant, de comment il est »	
1	S3 c'était toutes les discussions qu'on a eues hier c'était par rapport à ça . à l'interprétation . par exemple
2	le fait de dire . que . eh . l'enfant Alme les livres . ben . c'est une interprétation . \ ça serait plutôt dire
3	l'enfant prend souvent un livre ... c'est rester dans les faits ... [hum hum] mais du coup . c'est . on doit
4	réfléchir à . tout comment on formule les choses ...
5	R6 ouais . il y a beaucoup x . ça amène . des sujets de discussion . aussi . vous êtes . au sein du groupe
6	. vous êtes . avec des avis divergents . ou
7	S3 ben . justement . on . on . le fait qu'on dise . ça a été difficile pour l'enfant . au début . eh . il y a
8	certain qui disaient . ben non . c'est pas de l'interprétation . et moi . je fais part . mais . SI . quand
9	même . tu peux trouver que ça a été di- ça a été difficile pour l'enfant . mais en fait . pas du tout . \
10	mais oui . si l'enfant pleure beaucoup . mais dans ce cas là il faut dire l'enfant pleure beaucoup .
11	R6 ouais mais alors là . tu sais .
12	S3 mais ((rires))
13	R6 alors là je vais faire l'avocat du diable . parce que si tu dis l'enfant pleure beaucoup . beaucoup ça
14	veut dire quoi /
15	S3 oui ((rires))
16	R6 alors . c'est ça . tu peux aller TRES TRES loin dans ce genre de choses .
17	S3 ouais ouais . hum . l'enfant pleure à plusieurs reprises . ou
18	R6 mais c'est pareil . combien de temps . à quel- tu sais si vraiment tu veux . 'fin . aller chercher la p'tite
19	bête . aller TRES . très très loin .[hum] alors après on fait des observations . eh . généralisées . eh .
20	est-ce qu'après en relisant ça . on a . on a une image de ce qu'est l'enfant de comment il est . je
21	suis pas sûre . [hum] le but d'un cahier d'observation c'est quand même qu'il puisse être transmis à
22	une autre collègue qui puisse connaître l'enfant . [hum hum] c'est toujours ça le but d'un cahier
23	d'observation . [oui] . je sais pas
24	S3 mais le parent peut avoir accès à . au cahier d'observation . et de voir ce qui est noté sur leur enfant .
25	par rapport à cette nouvelle loi .
26	R6 ouais mais enfin . si tu dis pour lui ça a été difficile . je pense pas que le parent . 'fin . [hum] ... il y a
27	rien de mal à dire pour cet enfant . l'adaptation a été difficile . parce que moi . c'est vrai . par exemple
28	. si je mets . que ça a été difficile l'adaptation . je marque aussi pourquoi ça a été difficile . [hum hum]
29	je marque pas juste que ça a été difficile . [hum] . bon ben . en tout cas c'est intéressant . je te
30	remercie pour le retour . ((avec un rire dans la voix))
31	S3 de rien
32	R6 je suis . je suis toute ouïe de comment ça continue [rires de S3] par contre . mais je te donnerai
33	quand même la référence du bouquin dont je t'ai parlé . parce que
34	S3 d'accord

35	R6	là j'arrive pas à me souvenir . c'est Flin . Klin . c'est pas ça . Klin . c'est un nom . tout . très court .
36	S3	Kliff /
37	R6	non je crois pas que c'est ça ... mais je vais. je vais trouver et puis je vais te le donner . parce que je
38		trouve intéressant que . toutes les personnes qui . eh . qui . qui parlent de l'observation de l'enfant .
39		ils aient aussi . peut-être un autre son de cloche [hum hum] . pas seulement . [ouais] c'est bien de
40		s'inspirer de plusieurs pédagogies . pas forcément que d'une . [hum]

Dans le groupe de travail, la notion d'interprétation a été discutée et la stagiaire en donne des exemples. Le fait qu'un enfant « aime » les livres, c'est « une interprétation » (ligne 2) et il serait mieux de dire « l'enfant prend souvent un livre » (ligne 3) pour « rester dans les faits » (ligne 3). La référente demande s'il y a des personnes avec des avis divergents. La stagiaire répond que justement, les avis étaient partagés. Elle donne un autre exemple d'une « interprétation » (lignes 7-10). Au lieu de dire « ça a été difficile pour un enfant » (ligne 9), il faudrait dire que « l'enfant pleure beaucoup » (ligne 10). La référente y réagit et dit qu'elle va « faire l'avocat du diable » (ligne 13), et interroge la signification du terme « beaucoup ». La stagiaire s'aligne en riant (ligne 15). La référente ajoute qu'il est possible « d'aller très très loin » (ligne 16) dans ce genre de démarches de mise en question. La formulation proposée par la stagiaire (« l'enfant pleure à plusieurs reprises », ligne 17), est également contestée par la référente qui évoque que la formulation n'est pas factuelle non plus, vu qu'elle ne donne pas d'indications sur combien de temps l'enfant a pleuré (ligne 18). Elle répète que si « tu veux aller chercher la petite bête », il est possible « d'aller très très très loin » (ligne 19).

Après avoir longuement discuté de la notion d'interprétation, la référente enchaîne pour aborder les buts des observations. Pour elle, faire des « observations généralisées » (ligne 19), doit permettre de donner au lecteur, à une collègue, « une image de ce qu'est l'enfant de comment il est » (ligne 20). L'« image » de l'enfant est ici mise en contraste avec les « faits ». La stagiaire aborde le fait que les parents peuvent avoir accès aux observations (ligne 24-25). Pour la référente, ce n'est pas un obstacle, étant donné qu'« il n'y a rien de mal à dire pour cet enfant l'adaptation a été difficile » (ligne 27). Elle ajoute qu'elle « marque aussi pourquoi ça a été difficile » (ligne 28). La référente fait ensuite une première pré-clôture de la discussion concernant l'observation, en indiquant qu'« en tout cas c'est intéressant » (ligne 29) et en remerciant la stagiaire de son retour (ligne 30). Elle ajoute encore qu'elle est « toute ouïe » pour la suite (ligne 32) et qu'elle donnera la référence du livre qu'elle a évoqué à la stagiaire. S'ensuit une courte discussion concernant le nom de l'auteur (ligne 35-37) que la référente n'arrive pas à se rappeler⁶. La référente conclut en évoquant qu'il est intéressant de tenir compte d'« un autre son de cloche » (ligne 39) et de « plusieurs pédagogies » (ligne 40).

Dans cet extrait, les deux professionnelles abordent plusieurs thématiques centrales concernant les processus d'observation. L'action éducative des professionnelles se limite-t-elle au cadre institutionnel ou peuvent-elles inscrire leur action dans une continuité avec le contexte familial et social ? La loi de la LIPAD et les directives concernant son application pose la question de l'adressage des observations et de leurs objectifs. S'agit-il de les effectuer pour les professionnelles en tant qu'outil de travail, ou sont-elles orientées vers les parents afin de pouvoir évaluer le développement de leur enfant et le travail effectué dans les institutions de la petite enfance ? L'objectivité des faits est-elle possible et nécessaire ? Il est ici intéressant que certains processus de catégorisation sont abordés de façon explicite, tandis que d'autres sont occultés. Les deux professionnelles discutent de l'utilisation de certains termes comme « souvent » qui impliquent une interprétation, tandis que le fait d'établir des grilles pour tenir compte de l'évolution de l'enfant en fonction de son âge n'est pas abordé en tant que processus de catégorisation ou d'interprétation. Dans cet entretien, la discussion, et la controverse professionnelle qui y est entamée, reste en suspens. Deux façons de voir, différentes et parfois contradictoires, se confrontent. La vision portée par les directives concernant la LIPAD, présentée et mobilisée par la stagiaire, souligne l'objectivité des « faits » à recueillir et l'absence d'interprétation. La référente, quant à elle, se base sur ses savoirs d'expérience en tant que professionnelle expérimentée et sur des apports théoriques issus d'une formation continue. Elle souligne l'importance de tenir compte du ressenti, de ses perceptions, pour ne pas « perdre » certains aspects des observations effectuées et pour pouvoir se faire une « image » de l'enfant concerné. La discussion sera reprise, et le processus institutionnel ébauché continuera. Le groupe de travail institué devra se confronter à ces différentes perspectives et chercher à les inscrire dans des pratiques professionnelles au quotidien.

⁶ Lors de l'entretien final, il a été possible de vérifier auprès de la référente qu'il s'agit bien d'un livre présentant l'approche d'Ester Bick portant sur la fonction « contenante » de l'observation (voir p. 51ss).

A partir de l'analyse de ces trois entretiens de fin de formation, il s'agit d'aborder quelques éléments centraux concernant les points de vue des éducatrices elles-mêmes sur les processus d'observation, et de façon imbriquée, sur les processus de catégorisation.

5.4. Construire une « image » de l'enfant comme objectif des processus d'observation et de catégorisation

Dans les trois entretiens de fin de formation, les professionnelles abordent les thématiques de l'observation comme moyen d'une reconnaissance sociale accrue et comme ressource pour s'ajuster aux enfants. L'observation ancrée dans les interactions situées permet d'orienter et de finaliser le regard dans une « intention » éducative et pour pouvoir mener son activité, d'« expliquer » une situation concrète, tandis que des observations plus générales visent à « connaître » l'enfant. Dans leurs discussions, elles font également ressortir l'orientation pragmatique des processus d'observation qui sont mobilisés pour « trouver des pistes » pour « répondre au mieux possible » et pour déceler « ce qu'on peut proposer à un enfant ». A travers les observations, il est possible de « voir les besoins », de comprendre « pourquoi un enfant réagit comme ça » et de mettre en lien des différents moments observés. Par ailleurs, dans une pratique professionnelle qui évolue, les processus d'observation permettent « encore à apprendre ou à remédier ».

La plupart des professionnelles font une distinction claire entre les observations écrites et celles communiquées par oral. L'utilisation de l'écrit, et notamment de moyens méthodologiques comme des graphiques, la prise en compte d'éléments théoriques portant sur le développement des jeunes enfants, donnent une légitimité aux processus d'observation. Par écrit, il s'agit de noter ce qui est « visible », les « faits » et d'éviter toute « interprétation ». Ce sont ces éléments qui définissent une observation faite dans les « règles du métier » et qui distinguent le fait d'observer d'un simple regard. Les contenus de formation, la loi de la LIPAD et les directives y relatives, s'inscrivent dans une telle démarche. Une telle perspective occulte les processus de catégorisation inhérents à l'élaboration d'observations. A travers le processus d'écriture et d'élaboration de graphiques, par la « procédure au moyen de laquelle l'individu reconnaît un objet et fait usage des termes par lequel il entend le qualifier » (Ogien, 1994, p. 255), les éléments observés concernant un enfant sont comme « donnés en nature » (Cefai, 1994, p. 115). Le fait qu'un tel processus d'observation considéré comme « objectif » constitue une « connaissance socialement approuvée » (Schütz, 2009, p. 123) lui donne une force accrue. Par ailleurs, l'observation écrite qui vise l'« objectivité » contraint les pratiques des professionnelles. Les éducatrices sont amenées à taire, à ne pas écrire, leur ressenti, les compréhensions et significations effectuées dans les pratiques au quotidien et les liens établissant une continuité entre la prise en charge dans l'institution de la petite enfance et dans la famille. Par cette attente d'« objectivité », tous les éléments qui émanent inévitablement des processus d'observation et de catégorisation ancrés dans les interactions ne peuvent pas être discutés et élaborés. Dans les écrits, les points de vue des professionnelles restent ainsi comme « clandestins » et ne peuvent pas aboutir à une construction de « connaissances » partagées.

En ce qui concerne le langage oral, les trois éducatrices expérimentées considèrent qu'il est possible de « mettre de la rondeur », dans l'objectif de se faire « une image de ce qu'est l'enfant, de comment il est ». Selon les éléments évoqués, cette notion d'« image » de l'enfant se construit pour ne pas « perdre » certains aspects et semble inclure tant les observations concernant les conduites d'un enfant, des éléments contextuels et issus de sa vie familiale et sociale, le ressenti des professionnelles et la compréhension de tous ces éléments qui s'est construite dans un processus collectif et dynamique. La notion d'« image » combine dès lors « plusieurs domaines de connaissance et de pratique en même temps que plusieurs modes de pensée » (Moscovici, 1989, pp. 15-16). Les différents éléments ne sont pas pris en compte « en raison d'un défaut de structure, d'une insuffisance logique ou d'une méconnaissance des contradictions entre les notions combinées (*op.cit.*, pp. 15-16), mais s'inscrivent dans une visée pragmatique. L'« image » de l'enfant, les « connaissances » le concernant, sont issus d'un point de vue, toujours singulier, partiel et transitoire. Au lieu de bannir de telles « images » et « connaissances » élaborées dans un collectif de travail, il peut s'agir de les confronter, d'en discuter, d'éprouver leur validité, de négocier des compréhensions partagées, afin d'« apprendre à discipliner l'interprétation » (Schwartz, 2010, p. 358). Une seule des professionnelles participant à ces entretiens évoque la possibilité d'inclure les éléments constituant l'« image » d'un enfant dans les observations écrites. Face aux attentes d'une objectivité, elle donne « un autre son de cloche » et le revendique.

CHAPITRE IX

Les processus d'observation et de catégorisation au cœur des métiers de l'éducation de l'enfance

Au terme des analyses menées, il s'agit de trier les éléments saillants et de les mettre en discussion. La question initiale au cœur de la présente démarche de recherche vise à mieux comprendre comment les professionnelles arrivent à « connaître » les enfants. Le panorama des « connaissances » générales, des savoirs, des normes sociales et des finalités éducatives à disposition des éducatrices de l'enfance montre l'importance de considérer un enfant comme sujet et d'instaurer une relation privilégiée avec lui. Que dit l'analyse des données empiriques sur le déroulement de ces processus ? Pour chercher à y répondre, différents aspects développés tout au long de ce texte sont repris.

Le premier axe d'analyse porte sur les processus d'observation et catégorisation dans les interactions entre les enfants et les éducatrices et permet d'aborder les formes et les effets de l'ostension des processus en question. Le deuxième axe d'analyse s'intéresse à la dimension collective des processus d'observation et de catégorisation et se base sur les interactions entre professionnelles. Le troisième axe d'analyse portant sur la dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation aborde la construction d'un « point de vue » partagé, avec les enfants et dans le collectif de travail. Le quatrième axe d'analyse se focalise sur les processus de transmission et d'acquisition des processus d'observation et de catégorisation. Les éléments saillants, abordés dans cette conclusion, émergent d'un des axes d'analyse, se confirment et s'enrichissent dans les séquences d'interactions issues des autres axes. Pour résumer la présente démarche de recherche, les analyses menées sont abordés à travers les axes définies, en mobilisant cependant l'ensemble des données empiriques.

Après avoir passé en revue les différents éléments liés à l'ostension des observations et des catégorisations effectuées, il s'agit de s'intéresser aux liens entre l'ostension et les aspects tacites des processus en question. Des silences et des non-dits peuvent émaner de plusieurs phénomènes distincts. La « discrétion » des pratiques professionnelles du *care*, l'occultation des processus d'observation et de catégorisation, les finalités visant à éviter des pratiques de stigmatisation, les prescriptions légales et les directives y relatives amènent à des non-dits. L'analyse des phénomènes ostensifs et tacites montre une oscillation entre dire et ne pas dire.

1. Quelques éléments émergents de l'analyse des données empiriques

1.1. *Premier axe d'analyse : les processus d'observation et de catégorisation dans les interactions situées*

Les interactions entre jeunes enfants et professionnelles se basent sur des nombreux ressources multimodales. Quel sens est donné par les professionnelles à un geste ou un comportement ? Comment rendent-elles manifestes les significations attribuées aux conduites d'un enfant ? Dans ce premier axe d'analyse, il s'agit de revenir aux formes ostensives repérées et sur leurs effets dans le déroulement interactionnel. Les éléments liés à une présomption d'intentionnalité montrent comment les professionnelles attribuent des intentions aux enfants tout en rendant visible le travail d'enquête mobilisé face à l'aspect incertain et hypothétique d'une telle attribution.

1.1.1. *La notion d'ostension*

L'analyse des données empiriques fait apparaître l'importance des phénomènes d'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués. Les éducatrices parlent des conduites des enfants qu'elles observent et de ce qu'elles en comprennent. Dès lors, la notion d'ostension constitue simultanément une entrée méthodologique et un objet d'étude dans la présente démarche de recherche. De façon générale, l'ostension vise à donner des « indices » pour permettre à chaque interactant de pouvoir établir des inférences (Sperber & Wilson, 1989). Dans les interactions avec de jeunes enfants, par le fait de rendre manifestes les processus d'observation et de catégorisation portant sur les conduites des enfants, les professionnelles transforment les conduites multimodales

des enfants, contenant des significations vagues et parfois indécidables, en des « indices » ostensifs. Dès lors, la communication multimodale des enfants et les phénomènes d'ostension mobilisés par les éducatrices s'imbriquent. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués par les professionnelles peut pallier les absences ou manques d'effets ostensifs des conduites des enfants. Mettre en mot l'intention attribuée à un enfant, donner un sens à ses conduites peut permettre de construire une attention partagée, une orientation conjointe, l'ajustement et la régulation des conduites en vue d'accomplir une activité collective. Lorsqu'il s'agit d'éviter les pratiques de contrainte et de rechercher les alignements des enfants sur le déroulement des interactions, ceci implique un ajustement réciproque et des processus de négociation dans le déroulement interactionnel.

Les formes ostensives utilisées décrivent ce qui a été observé, attribuent une intention aux enfants, légitiment ou non les conduites observées. Par l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués, les professionnelles rendent manifeste pour les enfants ce qu'elles considèrent comme pertinent dans une situation donnée et la signification qu'elles lui attribuent. Ceci permet de construire une compréhension partagée du réel. Par ailleurs, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut être effectuée de façon symbolique. Ceci donne aux conduites des enfants de nouvelles significations, issues d'un monde imaginaire. En ce qui concerne l'ostension des processus d'observation et de catégorisation de façon « factuelle » ou « symbolique », les professionnelles peuvent recourir à l'humour ou s'engager dans une attitude ludique, ce qui aménage une certaine distanciation face aux conséquences du monde réel. L'humour peut faire irruption de façon très brève dans le déroulement d'une interaction, ou former une attitude ludique qui transforme ce qui se passe en jeu. Tous ces différents phénomènes se trouvent fortement imbriqués lors de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation.

En utilisant des formes variées pour rendre manifeste ce qu'elles observent et ce qu'elles considèrent comme pertinent, les éducatrices offrent aux enfants de multiples compréhensions des interactions en cours. Monde réel, symbolique et ludique s'enchevêtrent. De façon simultanée, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation peut donner des repères, rendre manifeste le déroulement séquentiel et la structuration de l'activité pour tous les enfants présents. En même temps, l'ostension permet d'aller au-delà de ce qui est visible et d'ouvrir sur des sens multiples. Ceci contribue à rendre visible que les significations des conduites et des énoncés ne sont pas inhérentes, mais forgées par les participants à l'interaction et qu'elles émergent, se négocient et se transforment sans cesse. L'attribution des significations s'inscrit dans une relation d'interdépendance entre enfants et éducatrices. Lors des interactions avec les enfants les plus jeunes, et notamment avant l'apparition du langage verbal, ce sont les éducatrices qui recourent à des symboles ou à l'humour. Les séquences d'interactions analysées montrent que les enfants s'y alignent, participent aux activités proposées, rient avec les éducatrices ou, au contraire, ne ratifient pas les significations proposées, en les refusant ou les ignorant. Les enfants plus âgés peuvent initier par eux-mêmes des symbolisations ou des interactions ludiques et ce sont les professionnelles qui s'y alignent ou non. Les effets des modalisations par l'humour et le jeu sont abordés ci-après, dans le deuxième axe d'analyse portant sur la dimension collective, en ce qui concerne les rôles sociaux.

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à la mise en place d'un travail éducatif qui soutient les enfants dans les interactions situées. En plus, l'ostension a des effets pragmatiques et permet aux éducatrices de construire une certaine prévisibilité des situations et de réguler les conduites des enfants dans un cadre délimité et de les orienter pour permettre le bon déroulement de ce qui est prévu.

1.1.2. Une présomption d'intentionnalité

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation ne permet pas seulement de définir la situation, le contexte de l'interaction et l'activité en cours, elle contribue également à positionner les participants à l'interaction, de leur attribuer des intentions et des rôles sociaux mobilisés dans le flux des interactions. De façon générale, les éducatrices attribuent une intentionnalité aux conduites d'un enfant, même lorsque celle-ci n'est pas forcément apparente dans le déroulement interactionnel. Des énoncés comme « t'as envie », « t'aimerais » ou « tu veux pas » sont fréquents. Ceci montre que les intentions d'un enfant sont considérées comme des éléments importants pour le déroulement des interactions et montre à l'enfant que son point de vue est pris en compte. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à rendre visible pour les enfants qu'ils existent dans le

regard de la professionnelle qui s'occupe d'eux. En attribuant une intention et une valeur de communication à des conduites non intentionnelles ou autocentrées, les éducatrices reconfigurent ces conduites et positionnent l'enfant en tant qu'interactant. De cette manière, elles aménagent des opportunités pour l'enfant de s'aligner sur les processus d'observation et de catégorisation effectués et de revêtir le rôle social proposé.

L'intentionnalité attribuée aux conduites des enfants ainsi que la notion d'autonomie, mobilisée par les éducatrices dans leurs pratiques, constituent les enfants en tant que sujet. Pouvoir jouer « seul », savoir patienter et se ressourcer sont les ingrédients d'une autonomie visée pour les enfants. Si un enfant est autonome ou non ne peut se définir qu'à partir des processus d'observation et de catégorisation déployés. Dans le déroulement interactionnel, il n'est pas possible de déterminer avec certitude si la conduite d'un enfant est intentionnelle et si elle constitue dès lors une activité autonome de sa part. Les professionnelles ne cherchent pas à lever ce doute inhérent aux interactions avec de jeunes enfants. De façon générale, elles attribuent une intentionnalité à chaque enfant, en le considérant comme autonome malgré son état de dépendance, et font ainsi « comme si » l'enfant était un sujet « constitué ». L'analyse des données empiriques montre comment les professionnelles transforment des regards, des postures et des mouvements, parfois erratiques et aléatoires, en conduites intentionnelles et riches de sens, à travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation effectués (voir notamment transcriptions 8, 10, 33, 35, 39, 47-49, 51). L'inaction d'un enfant, ou des conduites autocentrées, conduisent les professionnelles à mobiliser des pratiques professionnelles visant à amener un enfant à « développer son autonomie ». Ceci ressorti notamment des séquences d'interaction portant sur un enfant considéré comme un « retrait », « inhibé » ou ne participant pas à l'activité collective. Savoir « jouer seul », c'est-à-dire à partir de son initiative propre, fait partie des attentes normatives adressées aux jeunes enfants accueillis dans les institutions de la petite enfance. L'importance de cet objectif éducatif de savoir « jouer seul » se retrouve dans de nombreuses séquences d'interaction et se confirme dans l'analyse de la trajectoire portant sur SIR.

Devancer l'enfant et attribuer une intentionnalité et des significations à ses conduites considérées comme des indices ostensifs peut contribuer à le positionner comme interactant dans le présent des interactions. Lorsque les professionnelles parlent de ce qu'elles ont observé et des catégorisations qu'elles ont effectuées, elles mettent en place des pratiques d'étayage qui favorisent la participation au déroulement des interactions, et à travers cela, l'apprentissage des compétences interactionnelles. Les sourires d'un bébé, ses regards, bruitages et vocalises ouvrent sur une interaction lorsqu'un participant à cette interaction donne un sens à ces conduites multimodales. Être un sujet autonome s'apprend dans et à travers les interactions situées. Le fait que les professionnelles font « comme si » l'intentionnalité des conduites d'un enfant était avérée, permet également à l'enfant de faire « comme si », et fait advenir, dans le présent des interactions, le devenir de l'enfant en tant que sujet constitué. Une telle présomption d'intentionnalité contribue à ce que l'autonomie des enfants se construit, dans une « conquête, toujours fragile et difficile, à travers un apprentissage que rend possible l'appartenance de l'agent à un monde social » (Descombes, cité par Aubin, 2006).

La présomption d'intentionnalité contient cependant une tension paradoxale. Parfois, elle peut aller au-delà du développement d'un enfant et occulter son désarroi, son incompréhension du contexte situé et l'aspect erratique de ses conduites et aboutir à des attentes démesurées. Des objectifs éducatifs qui contiennent des éléments inatteignables peuvent « faire barrage à rencontrer l'enfant, tel qu'il est » (Ansermet, 2009, p. 70) et orienter les interactions avec les enfants à partir d'objectifs qui accentuent les distinctions entre enfant et adulte et renforcent les objectifs liés au développement futur. De cette façon, l'objectif éducatif, ancré dans le futur du développement de l'enfant, fait obstacle pour le voir dans le présent. Pour les professionnelles, il est nécessaire de trouver un équilibre entre la situation présente et celle à venir.

1.1.3. Un travail d'enquête

Attribuer une intention à un enfant de sorte que cela contribue à le soutenir dans le déroulement interactionnel demande un ajustement situé. Les conduites des enfants sont observables, tandis que leurs intentions ne peuvent qu'être « déduites ». L'importance des conduites non verbales des enfants accentue encore la nécessité d'inférer. L'attribution d'une intention se base dès lors sur les processus d'observation et de catégorisation effectués et contient un aspect hypothétique. Dans le déroulement des interactions, les éducatrices rendent généralement visibles qu'elles élaborent des hypothèses lorsqu'elles attribuent des intentions à un enfant. La prosodie des énoncés est interrogative, le regard

reste focalisé sur l'enfant et le déroulement de l'interaction est suspendu. De toutes les interprétations possibles, les professionnelles, à travers les processus d'observation et de catégorisation effectués, sélectionnent celle qui leur semble la plus pertinente (Sperber & Wilson, 1989) et la proposent. Des formulations fermées donnent l'occasion à l'enfant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses d'interprétation proposées. L'interprétation effectuée par les professionnelles catégorise les conduites observées, leur donne une valeur de communication, délimite une signification et la rend publiquement négociable. En cas de doute ou de malentendu, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet aux enfants de s'aligner sur les hypothèses de compréhension proposées ou non. L'enchaînement interactionnel facilite pour les professionnelles le réajustement de leur compréhension. Certes, l'attribution d'une intention par une formulation fermée, comme « tu veux » ou « t'as pas envie », ne permet pas de déceler des intentions complexes, elle contribue cependant à construire une compréhension des enfants et de leurs conduites et de s'y ajuster, de façon progressive. Les professionnelles construisent simultanément une compréhension de ce qui se passe pour elles-mêmes et soutiennent les enfants dans les interactions situées. De cette manière, les processus d'observation et de catégorisation et leur ostension s'inscrivent dans le déroulement interactionnel et modifient le rythme et la temporalité des échanges et contribuent à assurer l'ajustement aux rythmes de compréhension des interactants. Un tel processus d'enquête et de négociation sur la signification des conduites contribue à favoriser la participation des jeunes enfants dans les interactions au quotidien.

Le fait de rendre manifeste le caractère hypothétique des processus d'observation et de catégorisation effectués semble primordial pour trouver la signification « juste » des conduites d'un enfant. Pour chaque enfant, dans chaque situation d'interaction, il s'agit de se positionner dans ce que Vygotski a nommé la « zone prochaine de développement » qui « anticipe sur les développements possibles, sur ce que l'enfant arrivera à faire s'il est accompagné dans la résolution des tâches et des problèmes par les adultes » (Friedrich, 2012, p. 119). Les effets ostensifs mobilisés par les professionnelles rendent visible que l'élaboration d'une signification s'accomplit dans un processus d'enquête et de négociation conjointe et que leurs attributions d'intentions et de sens constituent des propositions. L'ostension de la quête de sens, aléatoire et incessant, permet aux interactants, enfants comme professionnelles, de s'ajuster au plus près aux « développements possibles » dans le présent des interactions.

1.2. Deuxième axe d'analyse : la dimension collective des processus d'observation et de catégorisation

La dimension collective aborde deux aspects du contexte de l'accueil de l'enfance. Premièrement, les interactions dans les institutions de la petite enfance impliquent généralement des groupes d'enfants et plusieurs professionnelles. Elles contiennent ainsi fondamentalement une dimension collective. Comment se déroulent les interactions avec plusieurs participants ? L'analyse portant sur les changements d'adressages dans un contexte collectif permet d'aborder ce questionnement. De plus, les variations des positionnements et des rôles sociaux situés, notamment à travers l'humour, contribuent à construire des interactions avec de multiples participants. Deuxièmement, l'analyse des phénomènes de co-construction des observations et des catégorisations s'intéresse aux processus mobilisés pour se coordonner dans l'équipe éducative et pour construire des « connaissances » partagées concernant les enfants et leurs conduites. La notion de « besoins » permet d'aborder comment, dans le collectif de travail, les professionnelles définissent les caractéristiques d'un enfant et les pratiques professionnelles adéquates pour y répondre.

1.2.1. Les changements d'adressages dans un contexte collectif

Dans un contexte collectif, les interactions entre un enfant et une professionnelle se déroulent sous le regard et en présence d'autres enfants et d'autres professionnelles. Le fait d'être témoin d'une interaction à deux, entre un enfant et une éducatrice, permet aux autres enfants présents d'observer comment la professionnelle attribue une intentionnalité à l'enfant et lui aménage une place dans le déroulement de l'interaction. Lors des interactions entre deux ou plusieurs enfants, le fait d'attribuer des intentions à un enfant de façon publiquement manifeste « traduit » l'intention de l'un à l'autre. Ceci aménage une ouverture d'une interaction à deux vers d'autres enfants et rend publiquement manifestes des phénomènes d'empathie et de prise en compte d'autrui. L'ostension des processus

d'observation et de catégorisation contribue dès lors à élaborer la capacité d'observation des enfants concernant les conduites des autres participants à l'interaction et de s'ajuster à l'interlocuteur.

Les modes de participations à l'interaction évoluent sans cesse dans une situation collective. Ceci offre aux enfants une opportunité pour s'engager dans une interaction avec de multiples participants. La participation à des interactions avec de nombreux interactants est ainsi rendue possible pour de très jeunes enfants, à travers des changements d'adressages et des reconfigurations incessantes des positionnements de chacun. Ainsi, la professionnelle peut moduler l'intensité de ses échanges avec les enfants, en s'ajustant à leurs retraits et leurs ré-engagements en tenant compte de leur disponibilité et de leur rythme de participation. Ceci contribue à s'inscrire dans une interaction d'une certaine durée avec des interactants multiples. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, les professionnelles peuvent mettre en lien la situation actuelle avec des contextes antérieurs et postérieurs et établir de cette manière une certaine continuité pour l'enfant. Parfois, et notamment en ce qui concerne les aspects de santé et de l'état physique d'un enfant, il se peut que les éducatrices parlent *sur* ou *de* l'enfant. Dans de telles situations, l'analyse des données empiriques montre que l'enfant n'est pas considéré comme un objet, mais pris en compte en tant que témoin ratifié de l'interaction, ce qui ressort des regards, des gestes, ainsi que des ré-adressages ultérieurs. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur un enfant ne lui est alors pas adressée directement, mais il peut en être témoin dans une relation à plusieurs interactants. Les changements d'adressages permettent de redire un énoncé sur lequel l'enfant ne s'aligne pas, de façon différente et indirecte, et offrent des opportunités nouvelles pour un enfant de s'aligner et participer à l'enchaînement interactionnel. Ces séquences s'inscrivent dans un flux interactionnel et succèdent ou précèdent des interactions où les professionnelles parlent avec l'enfant. Dans des configurations mouvantes, les processus de négociation et de construction de sens se déploient en présence de témoins ratifiés et offrent de multiples opportunités pour s'approprier les compétences interactionnelles mobilisées et rendues visibles. Progressivement, sur la base des expériences effectuées, les enfants ont l'occasion de mobiliser les modalités interactionnelles qu'ils ont pu observer ou qu'ils ont pu contribuer à élaborer et à négocier.

Pour les professionnelles, les reconfigurations de participation incessantes et les changements d'adressages permettent de varier leurs propres engagements interactionnels. La compréhension conjointe d'une situation peut contribuer à partager le plaisir éprouvé lors de l'observation des enfants ou, au contraire, constituer des ressources pour se positionner lors d'interactions conflictuelles avec eux. Dans un contexte collectif, l'ostension du fait de ne pas intervenir et même de ne pas observer contribue à parfois donner un certain espace « d'intimité » à une interaction à deux. Dans d'autres situations, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation par un « témoin » de l'interaction transforme le déroulement de l'interaction et peut permettre de dépasser une situation en train de se figer. La situation collective peut ainsi offrir des ressources interactionnelles, dans la prise en charge de jeunes enfants.

1.2.2. Les variations des rôles sociaux situés à travers l'humour et le jeu

En plus de changements d'adressages, le déroulement des interactions avec de multiples participants mobilise des variations des positionnements et des rôles sociaux situés. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation à travers l'humour et une attitude ludique participe à des aménagements des rôles sociaux. Dans les institutions de la petite enfance, les phénomènes d'ostension peuvent soutenir les enfants pour s'engager dans une activité conjointe, mais ils n'abolissent pas les liens fortement asymétriques entre éducatrices et enfants. Dans certaines situations interactionnelles, il peut s'avérer intéressant pour les professionnelles de différencier les attentes normatives contenant un aspect contraignant et les propositions d'engagement réciproque. Pour rendre publiquement manifestes de telles différenciations, il est possible de varier les positionnements de places et de rôles à travers de multiples modalités interactionnelles. L'analyse des données empiriques fait ressortir qu'à certains moments, l'humour et une attitude ludique peuvent suspendre temporairement les rôles asymétriques entre professionnelle et enfant. De cette façon, les enfants peuvent faire l'expérience de liens plus symétriques et enrichir les modalités interactionnelles à leur disposition. L'humour induit une amplification des gestes, une théâtralité et une ritualisation des conduites, l'accentuation de la prosodie et des rires partagés, et facilite ainsi la compréhension de ce qui se passe pour les enfants et favorise leur engagement interactionnel. Pour les professionnelles, l'humour et le jeu leur permettent de s'engager dans des interactions de façons diversifiées, de varier leurs positionnements et de partager des moments de plaisir et de complicité. L'ostension des

processus d'observation et de catégorisation sous forme d'humour peut aménager des opportunités pour accepter la conduite d'un enfant hors des règles habituelles. Le fait de réagir avec humour, même si cela est fugitif, amène à catégoriser une conduite inhabituelle comme une sorte de blague ou comme une conduite drôle. L'humour permet de transformer les erreurs d'interprétations en surprise. Par ailleurs, ce qui pourrait être considéré comme une incompétence ou une incompréhension de la part des enfants, ou au contraire comme une conduite de contestation, est transformé par l'humour dans une conduite amusante et acceptable. L'ostension de façon humoristique amène à alléger les refus et les résistances des enfants et en rire atténue ce qui peut constituer une menace pour la « face » d'une professionnelle (Goffman, 1973). Pour tous les participants à l'interaction, l'humour introduit une certaine distanciation face aux conséquences du monde réel.

A travers l'humour et le jeu, des situations peuvent être « rejouées ». Certaines séquences analysées montrent que les conduites d'un enfant peuvent être racontées, imitées, mimées pour le collectif de travail afin de rendre compte de ses compétences, notamment langagières. Par des répétitions de verbalisations accentuées et rythmées, accompagnées par des mouvements mimés, une forme de récit peut être « mise en scène » afin de partager des moments de complicité et de plaisir et de construire une continuité dans le flux interactionnel. Ceci permet également de « faire voir » le travail effectué et l'intérêt orienté vers les enfants et de rendre publiquement manifeste l'attention que les professionnelles portent aux enfants, à leurs conduites et à leurs compétences. Une telle « mise en scène » contribue à réaffirmer l'identité professionnelle des éducatrices.

L'importance d'une certaine coloration ludique des interactions ressort de l'analyse des données. Ce monde ludique qui peut émerger du déroulement des interactions se manifeste par des conduites d'exploration des enfants, et des répétitions, reprises et transformations qui y sont liées. La présente démarche de recherche montre également que l'aspect ludique peut être introduit par les éducatrices lors de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation. Est-ce un moyen qui allège, parfois, leur rôle d'autorité éducative et introduit une certaine symétrie dans le déroulement des interactions ? La distanciation introduite par une attitude ludique minimise les enjeux, permet de suspendre certaines règles, de rire des incompréhensions et de transformer les rôles sociaux. Les analyses menées dans cette démarche de recherche permettent de considérer que le jeu ne se constitue pas seulement à partir des « comportements de découverte de l'enfant » (Brougère, 1995, p. 247). L'humour et le jeu s'inscrivent dans les liens d'interdépendance entre enfants et éducatrices. Dans la perspective de la présente recherche, le jeu est la construction conjointe de modalités interactionnelles qui émergent des conduites d'exploration des enfants, ainsi que pratiques éducatives qui visent à positionner l'enfant en tant que sujet dans un lien le plus symétrique possible.

Le jeu et l'humour peuvent suspendre le lien asymétrique entre les professionnelles et un enfant, mais ne l'abolissent pas. Le risque d'une emprise sur autrui subsiste, et l'humour peut être mobilisé pour rire de quelqu'un, pour se moquer d'un enfant. Dans de telles situations, l'humour n'allège pas le lien asymétrique, mais le renforce encore. Le jeu peut constituer une « ruse » (Brougère, 1995) pour amener les enfants à faire ce qui est attendu d'eux. Les équilibres à chercher restent toujours précaires et se construisent dans les interactions situées.

1.2.3. Travailler à partir des « besoins » des enfants

En s'intéressant aux processus d'observation et de catégorisation mobilisés dans les entretiens entre professionnelles, la co-construction de ces processus apparaît clairement. La construction de « connaissances » partagées concernant les enfants et leurs conduites se déploie notamment à travers la définition des « besoins » des enfants et des pratiques professionnelles adéquates pour y répondre. Dans les interactions avec les enfants, les éducatrices se basent sur une présomption d'intentionnalité et s'engagent dans un travail d'enquête pour les déceler. Cependant, ces processus peuvent parfois rester insuffisants pour attribuer une signification claire aux conduites d'un enfant. La notion de « besoins » permet d'éclairer cet aspect. Parfois, un enfant peut rendre manifestes ses « besoins » à travers ses intentions, comme lorsqu'il demande à manger quand il a faim. Cependant, un enfant peut également montrer des intentions qui s'opposent à ses « besoins » fondamentaux. Ceci est par exemple le cas lorsqu'un enfant réclame un jeu, et encore un autre, et continue à se montrer irrité, lorsqu'il a « besoin » de dormir. Pour les éducatrices, il s'agit alors de « voir » au-delà des conduites manifestes et de définir les « besoins » d'un enfant *pour* lui. Il est ici intéressant de noter que les professionnelles rendent publiquement manifestes les intentions attribuées à un enfant et semblent dès lors présumer qu'un enfant peut confirmer ou infirmer ses volontés ou ses envies, mais qu'elles n'évoquent pas le terme de « besoin » dans leurs interactions avec les enfants, dans les

données empiriques recueillies. Les définitions des « besoins » ne sont dès lors pas « négociables ». En occultant l'aspect hypothétique de la définition des « besoins », les éducatrices ne construisent pas la définition des « besoins » avec les enfants. Considèrent-elles que les enfants ne peuvent pas définir leurs besoins ou les exprimer ?

La notion de « besoins » des enfants n'est pas élaborée avec les enfants, mais leur définition s'inscrit dans une dimension collective dans l'équipe éducative. Lors des discussions en dehors de la présence des enfants, un important travail est effectué par les éducatrices pour affiner les « connaissances » portant sur un enfant et la notion de « besoin » est récurrente. A travers l'ostension de leurs processus d'observation et de catégorisation, les éducatrices montrent ici qu'elles mettent leur expertise et leurs compétences au service des « besoins » des enfants. Le positionnement adéquat se construit à partir des processus d'observation et de catégorisation effectués. Pour définir les « besoins » d'un enfant, les professionnelles rendent parfois manifeste l'aspect hypothétique des processus d'observation et de catégorisation mobilisés, en évoquant des « critères », des « signes » pour les « besoins » repérés et s'interrogent sur les « pistes d'action » pertinentes pour y répondre. Dans d'autres séquences d'interactions, les éducatrices considèrent les « besoins » d'un enfant comme un état de fait qui se « voit », se « remarque », s'observe et se constate et occultent le processus de construction sous-jacent. Les « besoins » peuvent être mis en lien avec des connaissances portant sur le développement des enfants, leur âge ou leur stade de développement et des savoirs théoriques portant sur les notions d'attachement ou d'autonomie. Des termes, énoncés en passant, comme « comportement d'un nouveau-né », « capacité de comprendre », « rôle d'enfant », « suivi particulier », « signes évocateurs de sommeil », « peur de l'étranger », « hiérarchie du besoin », mais surtout les termes de « besoin » et d'« âge » émergent pour compléter des processus d'observation et de catégorisation situés. Dans les données analysées, ces termes ne sont pas définis, élaborés, interrogés, mais font partie d'un langage professionnel partagé.

1.3. Troisième axe d'analyse : la dimension dynamique des processus d'observation et de catégorisation

1.3.1. La construction d'un monde « allant de soi »

Comme ces différents éléments d'analyse le font ressortir, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation est largement centrée sur l'enfant. Il s'agit de l'observer, d'identifier ses intentions, ses « besoins », sa compréhension de la situation, et d'établir des catégorisations qui donnent un sens à ses conduites et qui permettent de « connaître » *qui* il est. Une identité sociale octroyée peut, dans certains cas, valoriser et soutenir les enfants ou, parfois, délégitimer certains enfants et les restreindre dans leurs conduites propres. En généralisant des processus d'observation et de catégorisation par l'utilisation de termes comme « toujours » ou « jamais », en désignant un enfant à travers un adjectif qui « résume » ses façons d'être et d'interagir, l'attribution d'une identité sociale contribue à définir les rôles et positionnements d'un enfant dans les interactions situées.

A travers ce qu'elles rendent manifestes, les éducatrices montrent qu'elles s'orientent en fonction de l'enfant dans le déroulement des interactions. Cette centration sur l'enfant s'accomplit à travers la construction d'une « connaissance » le concernant. Cette « connaissance » ne constitue pas une finalité en tant que telle. Les « connaissances » portant sur les enfants ne facilitent pas seulement les ajustements interactionnels et l'émergence d'opportunités à établir des relations. Interagir pour interagir n'est pas un but en soi. Les « connaissances » concernant les enfants constituent une base, un moyen pour faire participer les enfants à la construction de diverses activités collectives et conjointes et pour élaborer les « pistes d'action » pertinentes à cet égard. L'analyse des données empiriques montre que la récurrence de l'ostension en ce qui concerne l'enfant et ses conduites et une implication plus importante concernant les pistes d'action corrélées. Les pratiques professionnelles semblent comme « découler » de la « connaissance » des enfants.

Les pistes d'actions évoquées portent sur deux aspects : d'une part, à travers des pratiques éducatives qui visent à soutenir chaque enfant dans sa singularité, il s'agit d'aménager des opportunités pour les enfants de découvrir, d'expérimenter et d'apprendre, à travers des activités conjointes, mobilisant des compétences motrices, sociales, langagières, et cognitives. D'autre part, les pistes d'actions s'inscrivent dans une visée pragmatique et facilitent l'accomplissement du travail et font fonctionner ce qu'il est nécessaire de faire. Sur ce plan pragmatique, le travail des éducatrices

consiste à faire manger les enfants, à assurer différents soins corporels, à les faire dormir, à garantir leur sécurité physique en les surveillant, à les occuper par des jeux et des activités. Tous ces différents aspects de la prise en charge demandent une collaboration certaine de la part des enfants. Les pratiques professionnelles, et notamment l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, s'inscrivent ici dans une tension paradoxale. Dans les interactions au quotidien, un enfant est certes considéré comme interagissant, avec ses intentions et ses envies. Néanmoins, l'avènement du sujet s'accompagne d'une visée de socialisation et d'alignement sur les règles constituées. Pour pouvoir réaliser des activités collectives, les interactions situées constituent un moyen pour s'ajuster, se coordonner et articuler les activités individuelles de chacun dans une démarche conjointe. Ceci implique « une orientation vers des enjeux partagés et distribués par les participants » (Filliettaz, 2014, p. 133). Dès lors, les pratiques d'étayage, mises en place par les éducatrices permettant aux enfants de participer aux interactions en cours, ne visent pas uniquement l'acquisition des différentes modalités interactionnelles par les enfants, mais tout simplement à faire « fonctionner » une interaction afin de pouvoir réaliser l'activité prévue. Ceci est nécessaire tant pour des activités organisationnelles, telles qu'un déplacement d'une salle à une autre, des activités de soins ou des activités à visée éducative.

L'ostension des processus d'observation et de catégorisation contribue à rendre visibles les règles et les attentes normatives liées à la configuration de participation située et à orienter et réguler les conduites de l'enfant en conséquence. Elle donne également accès aux éléments contextuels et aux présupposés des professionnelles qui ne sont pas forcément partagés par les enfants. Les travaux s'inspirant de l'analyse conversationnelle et d'une analyse linguistique des interactions font ressortir le caractère séquentiellement ordonné et ritualisé des interactions. En ce qui concerne les conversations ordinaires, notamment, de multiples recherches portent sur les salutations comme ouverture de l'interaction. Les aspects prévisibles et récurrents de ces situations contribuent à un déroulement relativement standardisé. Dans une prise en charge collective de jeunes enfants, de telles situations restent nettement plus imprévisibles. Fréquemment, les enfants ne répondent pas à des salutations et l'ouverture d'une interaction se déroule ainsi de façon beaucoup plus aléatoire. Dans chaque situation d'interaction avec de jeunes enfants en institution de la petite enfance, il s'agit de reconstruire des présupposés partagés à travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation qui portent sur de multiples aspects de la situation interactionnelle.

L'ostension de ces processus permet d'élaborer une définition de la situation commune et un cadrage de l'expérience partagée (Goffman, 1991). De multiples possibilités existent pour amener un enfant à faire ce qui est attendu, mais elles n'aboutissent pas toujours. La contrainte n'est pas une modalité préférentielle dans le déroulement d'une interaction, les consignes directes aboutissent à l'effet recherché uniquement si l'enfant s'y aligne et le fait de rendre manifeste la visée de régulation des conduites peut susciter refus et résistances. Par contre, s'il est possible de « faire voir » les éléments du contexte considérés comme pertinents, de construire une attention conjointe et d'élaborer un point de vue partagé, un tel alignement des processus d'observation et de catégorisation oriente les conduites de chacun vers des objectifs communs. L'ostension des observations et des catégorisations effectuées par les éducatrices construit des opportunités pour établir la « réciprocité des points de vue » qui est à la base de la construction d'un monde « allant de soi » (Schütz, 2009). Voir les éléments du contexte, la signification des conduites comme des « faits qu'on croit 'donnés' ou qui sont 'données-pour-moi' c'est-à-dire selon mon expérience et interprétation ou celles d'autres en qui j'ai confiance » (*op.cit.*, p. 157) facilite l'adhésion et l'alignement sur ce qui est en train de se dérouler. Un tel monde « allant de soi » peut se construire parfois de façon intentionnelle à travers les pratiques professionnelles des éducatrices, mais, dans une large partie, il émerge du déroulement des interactions. « Voir » la même chose facilite la coordination, l'ajustement, l'anticipation et l'élaboration d'objectifs partagés, ce qui contribue à rendre possible le travail effectué par les professionnelles de l'accueil de la petite enfance.

Un « point de vue » partagé facilite également la coordination et la construction d'une cohérence des pratiques professionnelles. Lorsqu'une éducatrice rend visible sur quels aspects du contexte et du déroulement des interactions elle est en train de focaliser son attention, elle permet à sa collègue de s'ajuster et d'en tenir compte. Les différentes formes ostensives des processus d'observation et de catégorisation contribuent à signifier aux autres professionnelles quels sont les aspects du contexte qui les concernent. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation facilite la répartition des rôles entre deux professionnelles et leur collaboration dans un contexte collectif. Les processus d'observation et de catégorisation contribuent également à l'organisation de l'institution en tant que telle. Les processus d'observation et de catégorisation permettent d'intégrer les différents éléments

liés à l'animation d'une activité auprès des enfants, au niveau organisationnel et institutionnel, et au niveau réflexif concernant la prise en charge des enfants. A travers l'ostension des processus d'observation et de catégorisation, les professionnelles établissent des liens entre le contexte actuel et un événement antérieur, la situation singulière et des conduites considérées sur un plan plus général, ainsi qu'entre l'institution et la famille. Ceci contribue à la établir une certaine continuité de la prise en charge, entre la famille et l'institution, ainsi que dans le cadre du collectif institutionnel.

Comprendre les conduites des enfants contribue à construire une certaine prévisibilité de ces conduites, dans le collectif de travail. Les processus d'observation et de catégorisation des conduites des enfants favorisent l'anticipation des activités menées auprès des enfants, de les préparer, animer et évaluer. Les professionnelles évaluent les conduites des enfants dans la situation présente et la pertinence des activités proposées sur la base d'attribution de caractéristiques, la définition de leurs « besoins » et par des catégorisations typifiantes des enfants. Par ailleurs, les professionnelles se basent sur les processus d'observation et de catégorisation tenant compte du « développement » des enfants pour aménager les activités en vue d'opportunités d'apprentissages futures. A partir de la « connaissance » construite portant sur un enfant et ses spécificités, il est possible d'élaborer des objectifs en vue d'une prise en charge individualisée. Ceci permet de finaliser les pratiques professionnelles et de les orienter en vue d'un « suivi particulier ». Un tel objectif éducatif peut donner une certaine cohérence aux pratiques dans le collectif et inscrire la prise en charge dans une continuité. Un objectif éducatif vise la modification des conduites d'un enfant, pour l'« amener » à se détacher, à jouer seul, à se poser, à arrêter de « papillonner » ou à ne pas recourir à des « gestes maladroits ». Les risques inhérents à une finalisation des interactions entre un enfant et les éducatrices consistent en ce que les objectifs à plus long terme empêchent de voir le présent. Il s'agit de trouver un équilibre entre l'établissement d'objectifs éducatifs et l'engagement dans l'ici et maintenant des interactions situées, pour pouvoir, parfois, « laisser place pour que quelque chose puisse advenir là où rien n'était attendu » (Libois, 2007, p. 362).

1.3.2. Entre stabilité et flexibilité des processus d'observation et de catégorisation

Dans de nombreuses situations et pour la plupart des enfants, la construction d'une attention conjointe, de la réciprocité des points de vue et d'un monde « allant de soi » contribue à un alignement des conduites qui permet l'accomplissement des activités conjointes. Cependant, une telle construction conjointe reste vulnérable et donne parfois lieu à des malentendus, des incompréhensions et des divergences. Certains enfants, de façon récurrente et pour des raisons diverses, peuvent avoir des difficultés de s'adapter aux déroulements des interactions. Dans de telles situations, les professionnelles sont amenées à réguler les conduites considérées comme non légitimes. L'ostension des processus d'observation et de catégorisation portant sur la légitimité ou non des conduites constitue une ressource pour ce faire. Les énoncés des éducatrices ne contiennent alors aucun marqueur d'un aspect hypothétique des processus d'observation et de catégorisation effectués dans les interactions avec les enfants mais explicitent les attentes normatives.

En plus d'une telle régulation située des conduites de non-alignement, les professionnelles mobilisent des processus d'observation et de catégorisation pour construire une « connaissance » des enfants et de leurs caractéristiques. L'analyse des entretiens des professionnelles montre qu'un travail important s'y déroule pour construire, enrichir et transformer collectivement des attributions de caractéristiques et d'une identité sociale. Par ailleurs, dans les interactions avec les enfants, l'attribution de caractéristiques peut être rendue manifeste lorsqu'il s'agit d'une appréciation positive, tandis que l'ostension portant sur des caractéristiques négatives est rare. Dans l'ensemble des données recueillies, il n'y a que deux occurrences de telles situations d'interactions entre enfants et professionnelles. Dans ces situations, des appréciations négatives se font par métaphores. De cette manière, les éducatrices expriment leur désaccord avec les manières de faire d'un enfant, sans que la signification des énoncés soit forcément accessible aux jeunes enfants. Même en ce qui concerne les enfants les plus jeunes, les éducatrices n'énoncent pas d'évaluations négatives des caractéristiques d'un enfant en sa présence de façon directe et adaptent les formulations. Ceci montre que lorsque les éducatrices parlent *de* et *sur* l'enfant, les professionnelles considèrent l'enfant en tant que témoin ratifié de l'interaction, et non comme une « non-personne » ou un objet de prise en charge. L'absence d'ostension de tels processus d'observation et de catégorisation peut laisser parfois des traces sous forme de soupirs ou de silences. Dans des situations conflictuelles, lorsqu'un enfant refuse de s'aligner ou résiste, les éducatrices peuvent maintenir ostensiblement une prosodie et une tonalité neutres et d'éventuelles pointes d'agacement ou de désarroi percent uniquement de façon fugitive.

Une attitude de calme est rendue publiquement manifeste – qui semble parfois cacher une tension sous-jacente.

Tandis que les conduites considérées comme non légitimes ne sont que rarement mises en lien avec les caractéristiques d'un enfant lors des activités menées auprès des enfants, les éducatrices peuvent s'engager dans une démarche d'enquête en dehors de la présence des enfants. Les conduites considérées comme non légitimes sont-elles suscitées par des maladresses liées au jeune âge de l'enfant, ou sont-elles intentionnelles et constituent des refus ou des résistances ? La légitimité ou non des conduites des enfants peut également être débattue afin de déceler la signification de ces conduites. Dans ces discussions, les éducatrices n'occulent pas le fait qu'il s'agit d'un processus de construction de points de vue. Ceci se marque par l'utilisation de termes comme « hypothèse » ou « signes évocateurs » et la récurrence de « peut-être » et « je pense » dans les données empiriques recueillies. Ces réflexions en commun soutiennent les processus d'observation et de catégorisation effectués et l'attention donnée aux enfants par chaque membre de l'équipe, en instaurant une « veille collective » (Orvain, 2013, p. 137) sur chaque enfant dans sa singularité. Dans une telle perspective, les processus d'observation et de catégorisation constituent des hypothèses de compréhension et la base d'un travail d'enquête, toujours inachevé.

Cependant, un tel travail collectif d'enquête peut parfois être éludé ou aboutir à des catégorisations qui se figent. Pour « gérer » un groupe et sa dynamique, pour « mettre des limites » à des conduites considérées comme non légitimes, l'attribution d'une identité sociale par des éléments généralisés, durables et stables permet de construire des routines, des « pistes d'action » collectives. Il ressort de l'analyse des données que les caractéristiques des enfants évoquées par les éducatrices portent notamment sur leur engagement dans les activités. Lorsqu'un enfant se désaligne de façon récurrente et ne participe pas à l'activité collective, les professionnelles caractérisent cet enfant comme étant en « retrait », « réservé » ou « papillonnant ». En plus, les professionnelles établissent fréquemment des liens entre les états émotionnels d'un enfant et ses caractéristiques. Elles ne parlent pas d'un enfant qui est triste ou qui a peur, mais évoquent des enfants introvertis, réservés ou en retrait. Lorsqu'un enfant est considéré comme « fâché », il est désigné comme un enfant qui est « grognon ». Certaines expressions de sentiments sont ainsi considérées comme des caractéristiques inhérentes à un enfant et ne sont plus catégorisées comme situées et contextualisées. Le processus même de catégorisation en tant que construction d'un point de vue est alors occulté et aboutit à ce qu'un enfant est considéré comme ayant certaines caractéristiques, de façon intrinsèque.

De telles attributions de caractéristiques généralisées et décontextualisées à un enfant, qui visent une régulation des conduites considérées comme non légitimes, se trouvent en tension avec un ajustement situé et incessant, dans le présent de l'interaction et en fonction de l'enfant dans sa singularité. Dans leurs pratiques, les professionnelles cherchent à trouver un équilibre face à cette tension indépassable entre flexibilité et stabilité des processus d'observation et de catégorisation. L'analyse des données empiriques montre ainsi que les catégorisations portant sur les conduites agressives, notamment, ne donnent pas lieu à l'attribution d'une identité sociale de l'enfant. Un enfant est considéré comme ayant des « gestes un peu maladroits » ou « être dans l'agressivité », mais non d'être agressif. L'agressivité est une caractéristique passée largement sous silence ou évoquée de façon indirecte, contextualisée ou implicite. Cela semble confirmer que les travaux portant sur les processus de stigmatisation ont trouvé leur entrée dans les métiers de prise en charge d'autrui. Ils ont contribué à ce que les professionnelles tiennent compte du fait que les conduites « déviantes » se construisent dans un contexte social donné, à travers les processus de catégorisation effectués. Une telle compréhension permet de tenir compte des éléments contextuels qui favorisent les conduites non légitimes et offre des pistes d'action pour réaménager le contexte interactionnel.

Les catégorisations qui définissent un enfant qui est *trop* en recherche de bras, *trop* en retrait, *trop* « grognon » ou *trop* « dans l'agressivité » appellent des pistes d'action. Il s'agit d'« amener à développer l'autonomie » de celui qui réclame de la présence, de « stimuler dans la participation » celui qui s'inhibe, de passer le relais pour celui qui s'obstine dans un refus, et de dévier, d'éviter, d'interrompre les conduites potentiellement agressives. Les processus d'observation et de catégorisation effectués orientent les pratiques professionnelles pour chercher à éviter les excès, à réguler les conduites, à équilibrer les modalités d'engagement des enfants et l'expression des émotions. Les différentes analyses semblent ainsi montrer que les processus d'observation et de catégorisation identifient les excès et les débordements, tandis que les « pistes d'action » s'orientent à instaurer une certaine « tempérance » du déroulement interactionnel. Lorsque des conduites agressives ou de résistances ne sont pas évoquées explicitement, les non-dits constituent alors une

acceptation feinte dans les discours, tandis que les pratiques professionnelles s'orientent à réguler les conduites. De cette manière, un suivi « particulier » se met en place, en tentant de ne pas le rendre manifeste pour les enfants. Des pratiques professionnelles anticipant des conduites considérées comme non légitimes, les récurrences de pratiques professionnelles répétitives, basées sur des processus d'observation et de catégorisation figés laissent cependant des traces dans le déroulement des interactions. Pour les éducatrices, il s'agit de « gérer » le groupe, d'éviter les conduites à risque, de maintenir le fonctionnement institutionnel prévu. Des phénomènes d'alliances ou des effets d'« entraînement » dans le groupe d'enfants peuvent renforcer les difficultés induites par les conduites d'un enfant singulier. L'objectif d'une « gestion » de la dynamique du groupe et la recherche d'une certaine maîtrise de ce qui se passe lors des activités collectives de la part des éducatrices rencontrent alors les tentatives des enfants concernés pour s'y soustraire, y résister. Ainsi, les processus d'observation et de catégorisation s'infiltrant dans les pratiques professionnelles et contribuent à dessiner des « lignes du partage social » (Jodelet, 1989b, p. 33) entre enfants et éducatrices. Face à ce risque toujours existant de figer les « connaissances » portant sur un enfant et son identité sociale, de routiniser les pratiques, il s'avère que maintenir une certaine flexibilité des processus d'observation et de catégorisation nécessite un travail constant et continu. La prise en compte de l'aspect hypothétique des processus d'observation et de catégorisation peut y contribuer.

Les attributions d'une identité sociale ne se basent pas seulement sur des conduites considérées comme légitimes ou non, mais tiennent également compte du développement des enfants. Ceci amène à des classifications de différents « types » d'enfants, notamment en fonction de l'âge des enfants. Lors des interactions avec les enfants, les liens établis avec des savoirs pré-existants sont fugitifs et l'âge des enfants est surtout nommé en tant que critère de répartition des enfants. Dans une coordination efficiente, les liens entre la notion d'âge et de stade de développement restent généralement implicites et ne sont évoqués que rarement de façon explicite. Des critères de répartition en fonction de l'âge sont évoqués rapidement pour faciliter une coordination entre les professionnelles. En dehors de la présence des enfants, l'évaluation des conduites d'un enfant en lien avec son âge et son stade de développement est énoncée par une prosodie neutre et semblent être considérée comme des constats de fait qui *expliquent* les compétences ou les éventuelles difficultés d'un enfant. Les appréciations négatives, portant sur d'éventuels manques de compétences, peuvent être rendues manifestes par des énoncés tronqués, des métaphores ou des allusions. Un abaissement de la voix ou une pause plus longue dans le déroulement des interactions annoncent parfois l'évocation d'un lien avec le stade de développement d'un enfant et d'un éventuel retard. Dans l'ensemble des données recueillies, de telles évaluations négatives des compétences d'un enfant restes furtives et ne donnent pas lieu à des échanges prolongés. Lorsque les conduites d'un enfant interrogent de façon fondamentale, les éducatrices n'établissent pas un lien avec les compétences de l'enfant, mais avec ses caractéristiques.

1.4. Quatrième axe d'analyse : l'acquisition et la transmission des processus d'observation et de catégorisation

Comme il apparaît des éléments esquissés, les processus d'observation et de catégorisation sont mobilisés par les éducatrices pour observer un enfant, identifier ses intentions, ses « besoins », sa compréhension de la situation, et établir des catégorisations qui donnent un sens à ses conduites et qui permettent de le « connaître ». L'axe d'analyse portant sur l'acquisition et la transmission de ces processus montre qu'une telle « vision professionnelle » (Goodwin, 1994) s'apprend. L'intégration des savoirs théoriques, des processus d'observation et de catégorisation situés et ancrés dans les interactions et la construction et l'expérimentation de pistes d'actions possibles demandent du temps pour construire les compétences professionnelles qui permettent de « voir » ce qui est pertinent. L'indécidabilité de la signification des conduites d'un enfant, l'importance des ressources multimodales et, parfois, l'absence d'ostension de ces conduites complexifient l'acquisition et la transmission d'un tel regard professionnel.

Cependant, dans le parcours de formation des éducatrices, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à « voir », mais également de « faire voir ». Il ne suffit pas de savoir effectuer les processus d'observation et de catégorisation adéquats dans une situation donnée, mais il est nécessaire de savoir les rendre publiquement manifestes. L'ostension de ce qui est « à voir » permet aux enfants d'ajuster leurs orientations, de construire une attention conjointe et de partager un monde « allant de soi ». Dans le collectif de travail, l'ostension des processus d'observation et de catégorisation permet

de construire une « vision professionnelle » partagée, de « rendre intelligible et rationnel son comportement aux yeux d'autrui » (Grosjean & Lacoste, 1991, pp. 144-145), pour se coordonner et se concerter. Dans un métier impliquant un travail interactionnel constant, l'apprentissage d'une « vision professionnelle » consiste à construire des compétences orientées vers ses propres pratiques mais également vers les conduites des autres interactants.

L'aspect double de la notion d'observation ressort lors de l'analyse de l'acquisition et de la transmission des processus d'observation et de catégorisation. En tant que notion au cœur de la présente démarche de recherche, le terme d'observation est mis en lien avec les processus de catégorisation et se réfère aux observations émergeant des interactions situées. En tant que terme utilisé par les éducatrices et dans le champ de l'accueil de l'enfant, cette notion fait partie du langage professionnel, et notamment des compétences définies dans le Plan d'études cadre de la formation d'Educatrices/-trices de l'enfance ES. Dans les séquences d'interaction analysées, les professionnelles abordent de multiples aspects liés à la notion d'observation, parfois de façon complémentaire ou à travers des controverses professionnelles. L'observation est considérée comme un moyen pour une reconnaissance sociale accrue et comme ressource pour s'ajuster aux enfants. Pour les professionnelles, l'observation peut constituer une pratique professionnelle finalisée dans une « intention » éducative ou, au contraire, se définir comme une attitude d'« observation globale » permettant « encore à apprendre ou à remédier ». En ce qui concerne les moyens d'observation, la plupart des professionnelles font une distinction claire entre les observations écrites et celles communiquées par oral. En ce qui concerne le langage oral, les éducatrices considèrent qu'il est possible de « mettre de la rondeur », dans l'objectif de se faire « une image de ce qu'est l'enfant, de comment il est ». Selon les éléments évoqués, cette notion d'« image » de l'enfant se construit pour ne pas « perdre » certains aspects et semble inclure tant les observations concernant les conduites d'un enfant, des éléments contextuels et issus de sa vie familiale et sociale, le ressenti des professionnelles et la compréhension de tous ces éléments qui s'est construite dans un processus collectif et dynamique. Par écrit, il s'agit de noter ce qui est « visible », les « faits » et à éviter toute « interprétation ». Ce sont ces éléments qui définissent une observation faite dans les « règles du métier » et qui distinguent le fait d'observer d'un simple regard. Une seule des professionnelles participant à ces entretiens évoque la possibilité d'inclure les éléments constituant l'« image » d'un enfant dans les observations écrites. Face aux attentes d'une objectivité, elle donne « un autre son de cloche » et le revendique.

Les analyses des données empiriques semblent indiquer qu'un processus d'enquête mené dans un collectif de travail, englobant de multiples éléments des processus d'observation et de catégorisation, ne peut pas donner simultanément une description neutre et communicable à l'extérieur du collectif en question. Ne s'agirait-il pas de distinguer ces deux aspects et de trouver des formes et des espaces adaptés et différenciés selon l'adressage ? Des processus d'observation et de catégorisation destinés aux professionnelles de l'équipe, aux intervenants extérieurs, aux services publics ou aux parents ne peuvent pas être rendus manifestes par les mêmes procédés.

Les différents éléments évoqués par les professionnelles et les analyses menées dans ce texte font clairement apparaître que la notion d'observation constitue un « boundary-object » (Star & Griesemer, 1989 ; Wortham, 2006), au centre des pratiques professionnelles et de la présente démarche de recherche.

2. Entre ostension, silences et non-dits

L'importance de l'ostension des processus d'observation et de catégorisation émerge tout au long des analyses menées. Cette notion d'ostension semble en contradiction avec des éléments apportés par des travaux de recherche divers, s'intéressant tant à la « discrétion » des pratiques professionnelles du *care*, à l'occultation des processus d'observation et de catégorisation et aux processus de stigmatisation et à leur évitement. Discrétion, occultation et « interdit » de stigmatisation se conjuguent avec les prescriptions et directives postulant une objectivité des observations effectuées concernant les enfants. Les contenus de la formation des éducatrices de l'enfance, ainsi que les directives relatives à la loi cantonale genevoise de la LIPAD s'inscrivent dans une telle perspective d'objectivité.

En ce qui concerne la « discrétion » des pratiques, celle-ci est désignée comme une des spécificités des métiers de la prise en charge d'autrui. Les travaux portant sur les métiers du *care* considèrent que

cette « discrétion » émane du fait qu'il s'agit d'éviter d'« attirer l'attention » du bénéficiaire de la prise en charge (Molinier, 2006, pp. 304) sur certains aspects des pratiques professionnelles afin de ne pas rendre visible sa vulnérabilité ou sa dépendance. L'analyse des données empiriques montrent que des évaluations négatives des compétences ou des caractéristiques des enfants ne sont que rarement rendues manifestes dans les interactions situées entre enfants et professionnelles. Ceci semble amener des éléments de confirmation concernant une « discrétion » des pratiques, étant donné que certains silences contribuent à ce que l'attention des interactants n'est pas attirée sur les difficultés, les incompréhensions, les maladresses et les impossibilités des enfants. Par de tels non-dits, les professionnelles ne se focalisent pas sur ce qui peut être considéré comme des incompétences des enfants, mais s'orientent vers leurs compétences, leurs forces et leurs possibilités. Les éducatrices considèrent-elles qu'à certains moments, pour les enfants, « l'étayage qui leur est nécessaire n'est apprécié et supportable que dans la mesure où il n'est pas manifeste, évident » (Stroumza & al., 2014, p. 44) ? Dans une telle perspective, les non-dits et les silences contribuent à l'accomplissement des interactions et à effectuer les pratiques professionnelles nécessaires.

Par ailleurs, les travaux portant sur les processus de catégorisation considèrent que l'élaboration d'observations et de catégorisations est largement occultée, ce qui aboutit à des points de vue qui sont considérés comme « recevant un statut de réalité objective » (Jodelet, 1989b, p. 47). Cette occultation des processus en question est largement inhérente, aboutit à une certaine efficacité des pratiques et favorise la coordination à partir d'éléments considérés comme des faits objectifs. Par définition, cet aspect d'occultation ne permet pas de rendre publiquement manifestes les processus d'observation et de catégorisation effectués. Quant aux travaux portant sur les processus de stigmatisation, ils font partie des savoirs à disposition des éducatrices de l'enfance. Les silences concernant les attributions de caractéristiques considérées comme négatives sont en contraste avec les pratiques sociales dans leur dimension historique. Tandis qu'au 19^{ème} siècle encore, les bienfaiteurs philanthropiques cherchaient à éduquer des enfants « vicieux » (Ruchat, 1998), de tels termes ne sont plus utilisés par les éducatrices d'aujourd'hui. En prenant en considération qu'élaborer des catégorisations stigmatisantes, « c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa réalisation » (Becker, 1985, p. 57), les non-dits et les silences évitent des désignations qui risqueraient d'entraver le développement des enfants accueillis.

Ces différents éléments contribuent à ce que dans le travail au quotidien, des pratiques consistant à dire, faire voir ou montrer suivent, précèdent ou s'insèrent dans des silences, des non-dits, des allusions furtives, des énoncés tronqués et laissés en suspens. Dans le déroulement des interactions, l'analyse des données empiriques fait ressortir une oscillation entre ostension et aspects tacites. Certains éléments des processus d'observation et de catégorisation sont rendus manifestes lors des interactions entre les enfants et les éducatrices, et d'autres lors des entretiens et discussions dans le collectif de travail, en dehors de la présence des enfants. Ce qui est dit aux enfants et ce qui se dit entre professionnelles se différencie. Dans les entretiens entre professionnelles en dehors de la présence des enfants, les professionnelles ne rendent pas seulement manifestes les hypothèses portant sur l'intentionnalité des enfants, mais le travail d'enquête inclut l'identification des « besoins » des enfants, de leurs compétences et de la signification de leurs conduites. Cependant, les évaluations considérées comme négatives et l'attribution d'une identité sociale potentiellement stigmatisante sont également furtives et rares. Afin de constituer une base pragmatique et fonctionnelle pour orienter les pratiques au quotidien, les processus d'observation et de catégorisation s'inscrivent dans une certaine cohérence. Pour pouvoir voir les forces d'un enfant lors de l'activité conjointe menée avec lui, il s'agit d'adopter le même point de vue lors des échanges portant sur l'enfant en question. La cohérence et la continuité des processus d'observation et de catégorisation se construisent à travers une certaine homogénéité. En ou en dehors de la présence des enfants, l'ostension ne porte pas sur l'intégralité des processus effectués. Les silences, non-dits et effets ostensifs s'imbriquent dans les interactions situées. Cette oscillation entre dire et ne pas dire produit des effets à plusieurs niveaux, en ce qui concerne le déroulement des interactions situées, les possibilités d'une reconnaissance sociale des métiers de la petite enfance, les processus de formation professionnelle et l'évolution des pratiques professionnelles et du genre du métier.

2.1. Les effets des non-dits

Dans les interactions situées avec les jeunes enfants, l'ostension et la discrétion des pratiques s'inscrivent dans un équilibre à chercher continuellement. De façon ajustée au contexte interactionnel

et à chaque enfant individuellement, il s'agit de déceler ce qui est pertinent à dire, ou à taire, ce qui est à relever ou à ignorer. Dans les pratiques éducatives au quotidien, les silences et les non-dits peuvent contribuer à une « discrétion » des pratiques qui favorise l'engagement des enfants dans les interactions et renforce la prise en compte de leurs compétences et de leurs possibilités. Une meilleure connaissance des processus de stigmatisation amène des pratiques éducatives qui considèrent les conduites non légitimes dans leur lien avec le contexte et le déroulement des interactions. L'analyse des données empiriques montre que les non-dits semblent également émaner d'un véritable « tabou » de la stigmatisation. Les conduites non légitimes, les gestes agressifs, l'expression de colère, les refus et les résistances des enfants font partie des interactions situées. Si un enfant recourt à de telles conduites fréquemment et de façon récurrente, les éducatrices élaborent forcément des processus d'observation et de catégorisation qui en tiennent compte. Elles évoquent alors parfois que la prise en charge d'un enfant peut être « difficile ». Cependant, même dans des espaces de parole dédiées à la réflexion autour du métier et à la formation professionnelle, les éducatrices ne nomment pas de façon directe des caractéristiques en lien avec l'agressivité d'un enfant. Parfois, ces silences empêchent un « procès d'intercompréhension » qui porte sur « la validité des représentations objectives, sociales et subjectives » (Filliettaz, 2004, p. 42) concernant les conduites d'un enfant.

Les silences portant sur les caractéristiques considérées comme non légitimes, les conduites agressives, les refus et les résistances, peuvent contribuer à construire un monde « enjolivé » (Sadock, 2003). Sans travail de pensée, les « rituels domestiques, paroles du geste, actes du silence maintiennent en vie les représentations sans qu'il soit besoin de les dire : la pensée matérialisée reste agissante bien que refoulée » (Jodelet, 1989b, p. 389). Les silences portant sur les processus d'observation et de catégorisation les maintiennent sans possibilité de les retravailler. A chaque récurrence des conduites d'un enfant, passées sous silence dans le collectif, l'attribution d'un modèle-type d'identité sociale (Wortham, 2008) risque d'être confirmée et renforcée. En ce qui concerne le vécu émotionnel des éducatrices, par ailleurs, le manque d'élaboration peut contribuer à ce qu'une situation se bloque, sans moyens pour y trouver une distance, un « décollement » (Stroumza, 2014) qui aménage un espace de réflexion. L'« interdit » de stigmatisation renforce l'entrée en sourdine et de façon détournée de tels processus d'observation et de catégorisation dans les pratiques. Le risque subsiste que de telles catégorisations, innommées, restent impensées et engluées dans les émotions et dans l'agir.

En plus, ces phénomènes de silences et de non-dits ont des effets quant aux possibilités d'une reconnaissance sociale des métiers de la petite enfance. A travers leurs silences et le manque de prise en compte des processus situés et imbriqués dans le déroulement des interactions, les éducatrices elles-mêmes ignorent leur travail incessant pour donner un sens aux conduites des enfants, pour déceler leurs intentions, leurs « besoins » et pour définir leurs caractéristiques. De façon individuelle par chaque éducatrice et de façon collective dans l'équipe éducative, les processus d'observation et de catégorisation sont mobilisés pour « connaître » chaque enfant dans sa singularité. Dans leur travail, les professionnelles ne cherchent pas seulement à s'occuper des enfants, à en prendre soin et à répondre à leurs demandes. De façon enchevêtrée, elles cherchent à construire une prise en charge ajustée aux spécificités et une « connaissance » fine de chacun. L'attribution d'une identité sociale participe à ce travail d'ajustement. La prescription d'effectuer des observations « neutres », objectives, exemptes d'interprétations constitue un obstacle pour penser ses pratiques. Une compréhension des processus d'observation et de catégorisation ancrés et émergeant des interactions et une prise en compte de leur complexité peut contribuer à donner une visibilité aux pratiques professionnelles réelles, à expliciter des compétences interactionnelles imbriquées dans le travail au quotidien et à accroître les opportunités pour une reconnaissance sociale du travail des éducatrices de l'enfance auprès des jeunes enfants.

Les silences et les non-dits peuvent limiter certains aspects des processus de formation professionnelle. Les conduites considérées comme non légitimes échappent en partie à une certaine élaboration, à travers les non-dits portant sur les observations et les catégorisations les concernant. Les processus de transmission et d'acquisition ne peuvent ainsi que se déployer à travers l'agir des pratiques mises en œuvre. Des doutes, des incertitudes, des hésitations suscitées par des situations conflictuelles avec les enfants ne trouvent pas entièrement leur place dans la relation tutorale. Pour introduire des ruptures entre ce qui se fait, pour ouvrir sur ce qui pourrait se faire, la « médiation d'un autre dans la relation entre le sujet et le monde » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 174, cité in Filliettaz & al., 2008, p. 58) semble pourtant essentiel. Tandis que l'ostension des processus d'observation et de catégorisation offre des opportunités d'apprentissage riches et variées en ce qui

concerne les interactions avec les enfants qui s'alignent sur ce qui est attendu, qui participent et qui s'engagent dans les activités collectives, l'absence de mots limite parfois de telles opportunités en ce qui concerne les enfants qui résistent, refusent et recourent à des conduites agressives et conflictuelles. L'aménagement d'espaces de parole qui peuvent dépasser l'idéal d'une objectivité des processus d'observation et de catégorisation peut enrichir les dispositifs de formation.

L'absence de mots empêche également de penser le métier d'éducatrice de l'enfance au-delà de valeurs pédagogiques générales et de tenir compte des pratiques réelles, effectuées dans les interactions situées entre enfants et professionnelles. Les savoirs d'expériences des professionnelles et leurs « pistes d'action » restent peu connus et ne peuvent ainsi pas faire l'objet de débats professionnels. Les effets des silences et des non-dits entravent donc une évolution des pratiques professionnelles et du genre du métier.

2.2. Aménager des espaces de paroles et de délibération

Tout au long de ce texte, il apparaît que les pratiques professionnelles exercées par les éducatrices de l'enfance consistent à prendre soin des enfants tout en cherchant à construire une « connaissance » les concernant. Il s'agit d'un travail fait de gestes et de conduites, imbriqué dans un travail d'attribution de sens, de significations, et d'identités sociales. Le métier d'éducatrice de l'enfance est traversé par des tensions paradoxales. Des questionnements traversent de nombreux travaux portant sur l'éducation et la pédagogie et certains sont esquissés dans le présent texte. L'enfant est-il un sujet en devenir ou une personne à part entière ? Entre dépendance et autonomie, attachement et distance professionnelle, prise en charge individualisée et contexte collectif, savoirs généraux et ajustements situés, les tensions sont nombreuses. Comment construire une autorité éducative et une centration sur les besoins de l'enfant dans des relations contenant une asymétrie importante ? Par ailleurs, l'anticipation et la prévisibilité sont des éléments essentiels pour une pratique efficiente, ce qui se trouve en contradiction avec l'importance de favoriser le devenir des enfants, leur évolution, les changements et les transformations. De façon complémentaire à ces interrogations, la présente démarche de recherche fait apparaître la tension entre ostension et discrétion des pratiques. Qu'est-ce qui se dit ? Qu'est-ce qui se tait ?

Les analyses menées montrent qu'il ne s'agit pas de trancher entre dire ou ne pas dire. Les compétences interactionnelles mobilisées pour osciller entre ostension et silences amènent à savoir quoi dire, de quelle façon et dans quel contexte, et de déceler quand il s'agit de passer sous silence, de ne pas dire. Construire une « vision professionnelle » (Goodwin, 1994) consiste à acquérir les compétences pour orienter son attention et les modalités de perception à disposition pour observer ce qui est pertinent dans un contexte donné et à pouvoir mettre en mots ces processus, parfois, et les maintenir tacites, à d'autres moments. Une vigilance incessante, une faculté de « voir » les intentions, les besoins et les compétences des enfants donnent l'accès à une efficience des pratiques et à l'ajustement à chaque enfant. Les « connaissances » élaborées donnent des certitudes pour anticiper et prévoir. L'imbrication d'un aspect hypothétique de ces processus amène des doutes et des incertitudes. Savoir répondre à un enfant nécessite de se positionner, de s'appuyer sur ses certitudes. Savoir l'écouter nécessite de s'interroger, de laisser la place à ses incertitudes. Dans les interactions avec les jeunes enfants, il s'agit pour les éducatrices de mobiliser un éventail diversifié des ingrédients des processus d'observation et de catégorisation.

Un tel travail ne peut s'effectuer par une analyse réflexive en retrait du travail professionnel. Faire, percevoir et penser sont les ingrédients d'une même pratique professionnelle, s'imbriquent, émergent et s'accomplissent dans les interactions situées et à travers les activités conjointes. Les processus d'observation et de catégorisation ne se déroulent pas en dehors ou en plus du travail auprès des enfants, mais y sont incorporés. Il s'agit d'observations-en-action et de catégorisations-en-action. Par ailleurs, les phénomènes d'ostension et de discrétion ne s'élaborent pas forcément par des pratiques professionnelles intentionnelles, mais émergent du déroulement des interactions en vue de favoriser leur accomplissement. Cette imbrication des différents processus en cours est constitutive des interactions entre professionnelles et jeunes enfants. Les discussions entre éducatrices, les entretiens ou les colloques de l'équipe éducative constituent des ressources pour se coordonner, pour articuler le travail collectif, pour organiser le fonctionnement institutionnel. Les processus d'observation et de catégorisation effectués sont ici également imbriqués dans le déroulement des interactions et l'oscillation entre ostension et silences contribue à pouvoir effectuer le travail du collectif.

De façon complémentaire, ces espaces de discussions du collectif peuvent être aménagés pour une prise de parole différente. A certains moments et en se dégageant des pratiques professionnelles quotidiennes, il est possible de chercher à dépasser certaines occultations des processus d'observation et de catégorisation, de lever des « interdits » de dire, de parler des conduites non légitimes d'un enfant et de ses caractéristiques considérées comme problématiques. Les observations concernant les conduites d'un enfant, des éléments contextuels et issus de sa vie familiale et sociale, le ressenti des professionnelles et la compréhension de tous ces éléments qui s'est construite dans un processus collectif et dynamique donnent accès à une « image » qui combine ces aspects disparates. Ce sont les contradictions, les différences de niveaux de pensée, qui, à travers leur énonciation, peuvent contribuer à rendre visible l'aspect partiel et transitoire des processus d'observation et de catégorisation effectués. De cette manière, les « connaissances » élaborées dans un collectif de travail peuvent être débattues, discutées, éprouvées dans leur validité et négociées. Ceci peut permettre de les modifier et de les enrichir par un tel processus collectif. De tels espaces de délibération peuvent également être aménagés dans les parcours de formation initiale et continue. En plus, une meilleure connaissance et une mise en visibilité du travail accompli par les éducatrices dans leurs pratiques réelles peuvent enrichir les recherches portant sur le champ professionnel, contribuer à une reconnaissance accrue des métiers de l'accueil de l'enfance et une meilleure compréhension des enjeux d'une politique sociale de l'éducation des jeunes enfants.

Ce qui est considéré comme « juste » ou comme du travail de qualité se construit à travers des processus d'observation et de catégorisation. En tenant compte de l'aspect hypothétique, partiel et transitoire de telles appréciations, il est possible de s'engager dans un débat, professionnel, scientifique et de politique sociale, pour définir les objectifs du travail d'éducation des jeunes enfants et les moyens y correspondant. Dans une telle perspective, un travail d'enquête qui cherche à faire évoluer les métiers de l'éducation de la petite enfance se construit sur la base des savoirs, des connaissances, des expériences, des valeurs et des finalités éducatives disponibles, mais également par une prise en compte des doutes, des incertitudes et des interrogations. Observer le travail réel, chercher à lui donner un sens, déceler des significations, apprécier sa pertinence, à travers des catégorisations effectuées, amène à clarifier les attentes normatives existantes. Ces attentes constituent les bases des finalités éducatives à poursuivre, à mettre en débat, afin de chercher à éprouver leur validité par des négociations, des mises en œuvre et des évaluations constantes. De telles démarches ne peuvent s'inscrire que dans un processus collectif et dans une quête incessante.

ANNEXES

1. Conventions de transcription

/ \	Intonation montante ou descendante
ABC	Segment accentué
::	Allongements vocaliques
. . .	Pauses
<u>abc</u>	Chevauchements des prises de parole
abc	Mise en exergue d'éléments essentiels par le chercheur
XX	Syllabes intranscriptibles
(abc)	Transcription incertaine
°abc°	Diminution du volume de la voix
°°abc°°	Diminution très marquée du volume de la voix (chuchotement)
+abc+	Augmentation du volume de la voix
++abc++	Augmentation très marquée du volume de la voix
abc	Voix accompagnée d'un rire
&abc&	Prosodie mimant un discours adressé à l'enfant
%abc%	Prosodie mimant la voix d'un jeune enfant

2. Index des schémas et tableaux

N° du schéma	Titre	Page
1	Les liens entre perspectives portant sur l'enfance et approches éducatives	30
2	Une « double asymétrie croisée » dans les interactions entre éducatrices et enfants (Adaptation du schéma de Filliettaz, 2006, p. 98)	83
3	Recueil des données empiriques	90
4	Les institutions de la petite enfance participant à la recherche	90
5	Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S1	91
6	Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S2	92
7	Les données empiriques recueillies concernant la stagiaire S3	93
8	La durée des enregistrements vidéo et audio	94
9	Le logiciel de traitement de données	94
10	Conventions de transcriptions	96
11	Format des tableaux de transcription des séquences audio-vidéo	97
12	L'ostension des processus d'observation et de catégorisation, ses formes et son adressage	105
13	Attitude ludique, humour et symbolisation	131
14	Inversions des rôles d'action dans le déroulement du jeu	136
15	L'ostension des processus d'observation et de catégorisation et ses modalités	142
16	Les processus d'ostension dans l'accompagnement interactionnel des enfants	145
17	La dimension collective des processus d'observation et de catégorisation et les thématiques abordés dans les interactions entre professionnelles	150
18	Changements d'adressages lors du déroulement de l'interaction	167
19	Données empiriques de la trajectoire I	206
20	Données utilisées pour la trajectoire II	232
21	Données empiriques de la trajectoire II	233
22	Elements émergeant de l'analyse de la trajectoire II	275
23	Ostension des processus d'observation et de catégorisation par la référente	283
24	Ostension des processus d'observation et de catégorisation par la stagiaire	284

3. Index des transcriptions

Type de données :

V (extrait de film vidéo), ES (extrait d'entretien de stage hebdomadaire), EF (extrait d'entretien final)

N° de tran- scription	Titre	Fichier	Type de données	Page
1	Elle y arrive plus ou moins (voir transcription n° 92)	M2-A1	V	11
2	S'installer à table	S-A3	V	97
3	Parce que j'ai vu	S-EP3	ES	98
4	On va voir ce qui est installé	S-A1	V	99
5	Regarde, on peut mettre dedans	S-A3	V	100
6	Je vais juste moucher le nez	G-A1	V	101
7	Attendre l'impulsion de l'enfant	P2-EP1-ante	ES	102
8	Tu t'assieds à côté de moi (voir transcription n° 24)	G-A2	V	104
9	T'as plein de petits boutons ?	G-A2	V	105
10	T'es encore toute prise	M-A2	V	106
11	Regardez, comment il faut MAC	S-A1	V	107
12	Vous avez le même	G-A1	V	108
13	Tu veux prendre le jaune ?	G-A1	V	110
14	Tu veux celle-là ?	M-A2	V	111
15	T'as pas envie ?	M2-A2	V	112
16	Elle te l'a prêtée	S-A1	V	113
17	T'aimerais le rose ?	G-A1	V	114
18	Ça les induit	P-EP2	ES	115
19	Bravo	S-A1	V	116
20	Avec ça, je ne suis pas d'accord	S-A3	V	117
21	Une grande fille qui ne pleure pas	G-A1	V	118
22	Vous êtes drôles	P-A3	V	119
23	Tu lui écrases la main	M-A2	V	120
24	Tu t'assieds à côté de moi (voir transcription n° 8)	G-A2	V	122
25	Oh !!	M2-A1	V	123
26	Tu veux faire de la peinture ?	G-A1	V	124
27	Tu la croques avec tes dents ?	G-A2	V	126
28	Ouhhh	S-A3	V	127
29	Une couleur sur chaque doigt	P-A1	V	128
30	Boum ! SOF à terre, boum !	M2-A1	V	129
31	Tu vas faire de la soupe ?	M-A2	V	131
32	C'est une glace	P-A3	V	132
33	Descendre en crabe	M-A3	V	133
34	Tu t'es fait piquer la casserole	M-A2	V	134
35	Tu mets le doudou dedans ?	M-A1	V	135
36	Il pleut	M-A2	V	138
37	Après elle va bloquer	G2-EF	EF	148
38	Il est encore dans le comportement d'un nouveau-né	G2-EP1-post	ES	149
39	Elle est fatiguée	M2-A1	V	151
40	Ils t'ont entendu	S-A3	V	152
41	Ils osaient pas trop	M1-Dis-2	ES	154
42	LUC a le droit de l'avoir un moment	S-A3	V	155
43	Tu tapes pas	M2-A1	V	157
44	Il lui a pris la balle qu'elle avait	M2-A1	V	158
45	Un enfant qui tape	M2-EF	EF	159
46	Elle avait la capacité de comprendre	M2-EF	EF	160
47	C'est bébé nageur	M2-A1	V	161
48	Elle fait plouf dans l'eau	M2-A1	V	161
49	Elle le fait bien	M2-A1	V	162
50	AXE est concentrée	M-A2	V	164

N° de tran- scription	Titre	Fichier	Type de données	Page
51	C'est dur à dire	M-A3	V	166
52	Elle commence à dire des p'tits mots	M2-A2	V	167
53	C'est fini, cette histoire	G-A1	V	169
54	Elle est souvent en retrait	M2-EP2-post	ES	170
55	Elles se posent jamais dans un jeu	G2-EF	EF	171
56	C'est un enfant plutôt réservé	G2-EF	EF	172
57	Elle papillonne	S-EP1	ES	173
58	Il est introverti	G2-EF	EF	174
59	Si tu avais dix bras (voir transcription n° 89)	M2-A1	V	175
60	Vas-y TAR	M-A3	V	177
61	T'es Monsieur Sourire	M-A3	V	177
62	Monsieur Sourire et Monsieur Grognon	M-A3	V	178
63	Ceux qui marchent	M-A3	V	181
64	Il y pas tous les grands	M-A3	V	181
65	Les marcheurs	M1-Dis-2	ES	182
66	Je prendrai pas les plus petits	M2-EP2-ante	ES	182
67	On a les six grands	S-A2	V	183
68	Ça correspond à leur âge	P-EP1	ES	183
69	Il est encore juste pas là dedans	M1-Dis-2	ES	184
70	Elle a besoin de nous	M2-EP1-post	ES	184
71	Ils sont petits quand même	M2-EF	EF	186
72	Trop répondre à son besoin	P2-EP1-ante	ES	186
73	Pour qu'il puisse jouer tout seul	P2-EP1-post	ES	187
74	Il faut éviter qu'il pleure longtemps	P2-EF	EF	188
75	Elle se blottit	M2-EP2-post	ES	188
76	Je peux pas te porter tout le temps	S-A1	V	190
77	Sa capacité de patienter	P2-EP2-ante	ES	191
78	Il est au stade où ...	M2-EF	EF	193
79	En même temps ça veut rien dire	M1-Dis-1	ES	193
80	Amener l'enfant à faire des caresses	P2-EF	EF	194
81	Un suivi un peu particulier	M1-Dis-1	ES	195
82	Ils vont prendre le pouvoir	S-EP1	ES	196
83	Ils répètent tout ce qu'on dit	M2-EP2-post	ES	197
84	T'as trouvé une balle ?	M2-A1	V	207
85	Tu peux aller SIR	M2-A1	V	208
86	Elle bouge pas, elle pivote	M2-A1	V	209
87	Tu peux aller la prendre	M2-A1	V	210
88	SIR se met debout	M2-A1	V	211
89	Elle s'est mise debout ! (voir transcription n° 59)	M2-A1	V	212
90	Tu es bien là ?	M2-A1	V	213
91	T'es bien là comme ça ?	M2-A1	V	213
92	Elle y arrive plus au moins (voir transcription n° 1)	M2-A1	V	214
93	Elle utilise beaucoup ses pieds	M2-A1	V	216
94	Elle aime bien	M2-A1	V	217
95	Appelle-la !	M2-A1	V	218
96	Ils jouaient bien seuls	M2-EP1-post	ES	221
97	Elle stagnait	M2-EP1-post	ES	222
98	DAR, WIL, EDO ensemble, j'aurais pas laissé	P2-EP1	ES	234
99	Il t'a mordue	P-A2	V	235
100	On peut commencer la réunion ?	P-A2	V	238
101	Si ça t'intéresse plus, tu vas de l'autre côté	P-A2	V	241
102	Tu sais parler	P-A2	V	243
103	Tu aimes bien embêter, ce matin !	P-A2	V	245
104	C'était une matinée agitée	P-EP2	ES	248
105	C'était difficile pendant la collation ?	P-EP2	ES	250
106	DAR et EDO	P-EP2	ES	251

N° de tran- scription	Titre	Fichier	Type de données	Page
107	C'est terrible quand il crie comme ça	P-EP2	ES	252
108	J'avais peur que ça dégénère	P-EP2	ES	253
109	Pas stigmatiser	P-EP2	ES	254
110	Elle a du chagrin	P-A3	V	256
111	Ils s'acharnent	P-A3	V	258
112	Vous faites les fous	P-A3	V	261
113	Je te trouve un peu trop bagarreur aujourd'hui	P-A3	V	262
114	Tu peux pas tous les prendre	P-A3	V	263
115	On va brûler les filles	P-A3	V	265
116	J'étais surprise, DAR a très bien joué	P-EP3	ES	267
117	WIL n'a pas joué en fait	P-EP3	ES	268
118	Tu avais peur qu'il fasse une crise	P-EP3	ES	268
119	Les conduites de WIL	P-EP3	ES	269
120	Les conduites d'EDO et de WIL	P-EP3	ES	270
121	Les conduites de WIL, EDO et DAR en général	P-EP3	ES	270
122	EDO, il faudra que tu l'aies à l'œil	P-EP3	ES	271
123	J'ai pas envie non plus de me mettre que des facilités	P-EP3	ES	272
124	Ça n'aurait pas été pareil	P-EF	EF	277
125	Tu feras après	P-A2	V	285
126	Je me suis pas rendue compte	P-EF	EF	286
127	Tu as une cuillère en bois	M-A2	V	287
128	C'est pour moi ?	S-A3	V	289
129	Je te prends un moment dans les bras ?	P2-A1	V	291
130	Vraiment identifier quel est son besoin	P2-EF	EF	292
131	Avant d'intervenir de réfléchir	P2-EF	EF	293
132	On va pas s'en sortir comme ça	S-A3	V	294
133	Elle commençait à en avoir marre	M1-Dis-2	ES	295
134	Reconnaître les signes évocateurs du sommeil	M1-EP1	ES	296
135	Montrer que toi t'as observé	M1-EP1	ES	297
136	L'hypothèse qu'EMM elle a peur de l'étranger	P2-EP1-ante	ES	298
137	Identifier la hiérarchie du besoins	P2-EP1-post	ES	299
138	Comment tu t'y prends	P2-EP1-ante	ES	300
139	Si ça marche pas	M1-EP1	ES	301
140	On se le verbalise comme ça	M1-EP1	ES	303
141	Moi j'observe les enfants	G2-EF	EF	304
142	Parce que sinon on traiterai tous les enfants pareil	M2-EF	EF	306
143	Quand on parle de lui	M2-EF	EF	307
144	Noter vraiment ce qui est visible	M2-EF	EF	307
145	Sans mettre d'interprétation	P2-EP2-ante	ES	308
146	Parce que sinon c'est une interprétation	P2-EP2-ante	ES	309
147	Avoir une image de ce que l'enfant, de comment il est	P2-EP2-ante	ES	310

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Editions Delval.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir). *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : Presses universitaires de France.
- Acerenza, G. (2013). Les émotions dans les commentaires sportifs en direct de la Coupe du monde du football : le cas des commentaires français en 1998 et 2006. In F. Baider & G. Cislaru (Ed.), *Cartographie des émotions ; propositions linguistiques et sociolinguistiques* (pp. 265-275). Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Ajuriaguerra, J. (1979). L'enfant dans l'histoire ; Problèmes psychologiques. *La psychiatrie de l'enfant*. (Volume 22, pp. 101-126). Paris : Presses universitaires de France.
- Ansermet, F. (2009) L'histoire du futur. In *La révolution de l'enfant : 1989-2009, d'un colloque à un autre, 20 ans d'histoire de la Petite enfance en ville de Genève* (pp. 68-72). Genève : Ville de Genève.
- Argyle, M. & Cook, M. (1976). *Gaze and Mutual Gaze*. London : Cambridge University Press.
- Ariès, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Editions du Seuil.
- Athanassiou-Popesco, C. (2002). La vie émotionnelle du bébé ; l'observation d'un bébé dans sa famille selon la méthode E. Bick. In D. Mellier & al., *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*. Paris : Ed. Dunod.
- Aubin, V. (2006). La conquête de l'autonomie ; Entretien avec Vincent Descombes. *Revue Sciences Humaines* (No. 175).
- Baider, F. & Cislaru, G. (Ed.) (2013). *Cartographie des émotions ; propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Ed. de Minuit.
- Baldry, A. & Thibault, P.J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. Londres : Equinox.
- Barbérís, J.-M. (1999) (Ed.). *Le français parlé. Variétés et discours*. Montpellier : Université Paul Valéry, Praxiling.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders : étude de sociologie de la déviance*. Paris : Ed. Métailié.
- Belleville, S., Moro, M.-R. & Plard, V. (2010). L'enjeu de l'accueil et de l'accompagnement d'une famille en structure collective. *Psycho Média*, 24, 14-20.
- Benattar, B. (2009). Peur de nos enfants : L'autorité en question. *Peur de nos enfants ? Dialogue ; Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, No. 184, 27-31.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *Les passions tristes ; souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- Benelli, N. & Modak, M. (2010). Analyser un objet invisible : le travail de care. *Revue française de sociologie*, 51, 39-60.
- Bennet, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance. *Revue internationale d'éducation*. Dossier : Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. Sèvres.
- Bick, E. (1963/1998). Notes sur l'observation de bébé dans la formation psychanalytique. In E. Bick & M. Harris, *Les écrits de Martha Harris et Esther Bick*. Larmor-Plage : Editions du Hublot.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace : strategies for effective practice*. Crows Nest : Allen & Unwin.
- Bion, W.R. (1962) Une théorie de l'activité de pensée. In *Réflexion Faite*. Paris : PUF.
- Bion, W.R. (1970). *L'Attention et l'Interprétation*. Paris : Payot.
- Bonu, B., Mondada, L., Relieu, M. (1994). Catégorisation : L'approche de H. Sacks. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.). *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*. (pp. 129-148) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

- Borel, C. (2010). *De la nurse à l'éducatrice de l'enfance ; regard sur les formations genevoises entre 1960 et 2008*. Genève : Université de Genève.
- Bourdeau, M. (1994). La notion classique de catégorie. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.). *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*. (pp. 77-104) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Bourdieu, P. (Dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions Seuil.
- Bourgois, E. (2014). Expérience et figures de l'apprentissage adulte. In J. Friedrich & J. Pita Castro (Ed.) *Recherches en formation des adultes* (pp. 69-93). Dijon: Editions Raisons et Passions.
- Boutet, J., Fiala, P. & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage?. *Critique*, 344 (janvier), 68-85.
- Boutin, G. (2002). Analyse des pratiques professionnelles : de l'intention au changement. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation ; Analyse des pratiques : Approches psychosociologique et clinique*. INRP. Paris, 29-39.
- Bouve, C. (2008). L'utopie des crèches au XIXe siècle. *Le sociographe*, 26, 29-42.
- Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : les Editions d'Organisation.
- Bowlby, J. (1954). *Soins maternels et santé mentale*. Genève : Organisation mondiale de la santé.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte*. Tome 1. Paris : Presses universitaires de France.
- Bowlby, J. (1978/1984). *Attachement et perte*. (3 volumes). Paris : Presses universitaires de France.
- Brazelton, T.B., Kozlowski B. & Main, M. (1974). The origins of reciprocity, the early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. Rosenblum, *The effect of the infant on its caregiver*. New York : Wiley.
- Bricot, N. (2009). « Vivre ensemble », le projet éducatif départemental des crèches de Seine-Saint-Denis. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset, *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 47-59). Toulouse : Ed. Erès. Toulouse.
- Bronckart, J.P. & Groupe LAF (2004). *Agir et discours en situation de travail*. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 103). Genève : Université de Genève.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (Dir.) (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Bruckner, P. (1995) *La tentation de l'innocence*. Paris : Grasset.
- Bruner, J. (1983a). *Comment les enfants apprennent à parler ; Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris : Editions Retz.
- Bruner, J. (1983b). *Le développement de l'enfant ; Savoir faire, Savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bucholtz, M., Barnwell, B. Skapoulli, E & Lee J. (2012). Itineraries of Identity in Undergraduate Science. *Antropology & Education*, 43,157-172.
- Caffari, R., Rakoczy, A., Bachmann, V. & Biancardi, P. (2014). Des objets pour bouger et manipuler. In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Caffari, R. (2012). 12 repères pour penser la qualité. In *Interroger la Qualité ; Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant*. Lausanne : Editions PEP.
- Callon, M. & Rabeharisoa, V. (1999). La leçon d'humanité de Gino. *Réseaux*, 95, 197-234.
- Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification ; La perspective phénoménologique. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.). *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*. (pp. 105-128) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Cicourel, A. (1974). *Cognitive Sociology ; Language and Meaning in Social Interaction*. New York : Penguin Books Ltd.

- Clarke-Stewart A. (1992). Garde non parentale et développement. In : *Accueil du jeune enfant, politiques et recherches dans les différents pays*. ESF éditeurs.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.P. Bronckart (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 37-55). Louvain : Ed. Peeters.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse de travail, concepts et méthodes. *Revue Travailler*, 4.
- Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF) (2009). *L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse*. Berne : Auteur.
- Coquoz, J. (2009). Les défis de l'éducation précoce et les enjeux de la formation. *Revue [Petite] Enfance*, 101.
- Cohen, J. (1976). Poésie et redondance. *Poétique*, 28, 422-423.
- Conein, B. (2005). *Les sens sociaux. Trois essais de sociologie cognitive*. Paris : Economica.
- Collins, S. (1994). L'origine philosophique des catégories. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.). *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*. (pp. 43-76) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Croizet J.C. & Leyens J.P. (2003). *Mauvaises réputations, réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2002). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance ; Les langages de l'évaluation*. Toulouse : Editions Erès.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. In G. Brougère & M. Vandebroek (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 53-76). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- David, M. & Appell, G. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris : Ed. du Scarabée.
- Dekker, J.J.H. (2003). Entre Rousseau et péché originel. Le modèle néerlandais de la protection de l'enfance au XIXe siècle. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* (En ligne), Numéro 5, URL : <http://rhei.revues.org/index877.html>.
- De Jonckheere, C. (2007). Ethique et activité dans le travail social. In J. Libois & K. Stroumza (Ed.), *Analyse de l'activité en travail social ; Actions professionnelles et situations de formation*. Genève : Editions IES.
- De Jonckheere, C. (2010). *83 mots pour penser l'intervention en travail social*. Genève : Editions IES.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Délégation à la Petite Enfance de la Ville de Genève (2002). *Pour un accueil de qualité : Guide à l'usage des institutions de la petite enfance*. Genève : Auteur.
- Delion, P. (2009). La peur peut devenir une amie transférentielle ; A propos de deux histoires singulières. *Peur de nos enfants ? Dialogue ; Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, 184, 55-58.
- De Saint-Georges, I. (2005) Discours, anticipation et action ; Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.P. Bronckart (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 201-219). Louvain : Ed. Peeters.
- De Saint-Georges, I. (2008). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, I. De Saint-Georges & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 117). Genève : Université de Genève.
- De Saint-Georges, I. & Filliettaz, L. (2008). Situated trajectories of learning in vocational training interactions. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(2), 213-233.
- Despret V. & Porcher J. (2007). *Etre bête*. Arles : Actes Sud.
- Dewey, J. (1933). *How we think (revised edition)*. Boston : Heath.
- Directive relative à la protection des données personnelles dans les structures d'accueil de la petite enfance subventionnées par la Ville de Genève*. (2012). Genève : Ville de Genève.

- Doise, W. (1989). Cognitions et représentations sociales (pp. 361-382). In D. Jodelet (Dir), *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.
- Ducret, A. (2011). Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber, *Sociologies* [En ligne], La recherche en actes, Régimes d'explication en sociologie, mis en ligne le 11 avril 2011, consulté le 13 août 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/3459>.
- Dulong, R. (1994). Quand l'histoire disqualifie la catégorie ; la perspective historique de W. Schapp. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.). *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*. (pp. 274-296) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Durand, I., Trébert, D. & Filliettaz L. (2013). Offre et prise de place : L'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. Contribution aux 13èmes rencontres du Réseau de recherche en éducation et formation, Université de Genève, 9-10 septembre 2013.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et Formation*, (Cahiers des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Dutoit, M. (2011). *Etre vu, se voir, se donner à voir*. Paris : L'Harmattan.
- Egbert, M. (1997). Schisiming : the collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language and Social Interaction*, 30, 1-51.
- Elias, N. (1969/2009). *La civilisation des mœurs*. Domont : Ed. Calmann-Lévy.
- Elias, N. (2004). *La société des individus*. Paris : Editions Pocket.
- Elias N. & Dunning, E. (1994), *Sport et civilisation. La Violence maîtrisée*. Paris : Éditions Fayard.
- Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. In : D. Céfaï (Ed.), *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte/MAUSS.
- Esman, S. (2002). Faire le travail domestique chez les autres ; transcription de l'instruction au sosie suivie du commentaire. *Revue Travailler*, 8, 45-72.
- Fablet, D. (Coord.) (2004). *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (2009). *Animer des groupes d'analyse des pratiques ; Pour une clinique des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Falk, J. (1999). La stabilité par la continuité. Lóczy ; nouvelles recherches, nouveaux développements. *Revue petite enfance*, 72.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action ; Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota bene.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (2004). La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In C. Moro & R. Rickenmann (Ed.). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : Ed. De Boeck.
- Filliettaz, L. (2005). Discours, travail et polyfocalisation de l'action. In L. Filliettaz & J.P. Bronckart (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 155-175). Louvain : Ed. Peeters.
- Filliettaz, L. (2006). *Asymétrie et prises de rôles ; le cas des réclamations dans les interactions de service*. Université de Genève.
- Filliettaz, L. (2009a). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale. *Travail et Apprentissages : Revue de didactique professionnelle*, 4, 26-56.
- Filliettaz, L. (2009b). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Education & Didactique*, 3(1), 91-119.
- Filliettaz, L. (2010a). Guidance as an interactional accomplishment : Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice : Models, traditions, orientations and approaches*. London : Springer.
- Filliettaz, L. (2010b). Dropping out of apprenticeship programs: evidence from the Swiss vocational education system and methodological perspectives for research. *International journal of training research*, 8(2).

- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation des adultes. In J. Friedrich & J. Pita Castro (Ed.) *Recherches en formation des adultes* (pp. 127-162). Dijon: Editions Raisons et Passions.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no. 117). Genève : Université de Genève.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2010). Analogical discourse in vocational training interactions. *Vocations & Learning*, 3(2), 117-140.
- Filliettaz, L., Rémerly, V. & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Revue @ctivités*, 11 (1), 22-46.
- Florin, A. (2010). Modes d'accueil pour la petite enfance au regard de la recherche internationale. In P. Ben Soussan (Dir.). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Toulouse: Editions Erès.
- Fontaine, A.-M. (2005). Aménagement des salles de jeux et développement des interactions entre jeunes enfants. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2, pp. 55-70). Genève : DIP.
- Fontaine, A.-M. (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance ; développer l'observation-projet*. Savigny-sur-Orge : Ed. Erès/Pro Pages Editions.
- Fracheboud, M. & Kühni, K. (2014). Esquisse de réflexion à partir de l'exercice de l'observation. In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Freud, S. (1905/1971). *Trois essais sur la sexualité*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1919/1971). L'Inquiétante Etrangeté. *Essais de psychanalyse appliquée* (pp. 163-210). Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1932/1974). *Nouvelles conférences sur la psychoanalyse*. Paris: Gallimard.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement*. (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Frund, R. (2008). *L'activité professionnelle: compétences visibles et invisibles*. Lausanne : Editions EESP.
- Frund, R. (2014). A qui est destinée l'activité des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance? In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice-Hall.
- Gauchet, M. & Swain, G. (2007). *La pratique de l'esprit humain*. Paris : Gallimard.
- Giampino, A. (2010) : Confier ses enfants : qualité, liberté, priorité. In P. Ben Soussan (Dir.). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Toulouse: Editions Erès..
- Giuliani, F. (2005). *L'ordre pactisé des dispositifs d'accompagnement ; ethnographie de la relation d'aide sur quelques scènes actuelles du travail social*. Paris : Atelier national de reproduction des thèses.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Tome 1. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : Les relations en publique*. Tome 2. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- Golse, B. (2009). Avoir peur de nos propres enfants ; L'enfance entre idéalisation et diabolisation. *Peur de nos enfants ? Dialogue ; Recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille*, 184, 7-25.
- Gonzales, R., Weill-Fassina A. (2008). *Modalités de régulation du processus de travail dans les activités de service en crèche*. France.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606-633.

- Goodwin, C. (2000). Practices of Seeing: Visual Analysis, an Ethnomethodological Approach. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Ed.), *Handbook of Visual Analysis*. (pp. 157-182). London: Sage Publications.
- Goodwin, C. (2002). Time in action. *Current anthropology*, 43, 19-35.
- Goodwin, C. (2003). Recognizing assessable names. In P. Glenn, C. LeBaron & J. Mandelbaum (Ed.). *Studies in language and social interaction: In honour of Robert Hopper* (pp. 151-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, M.H. (1997) Byplay : Negotiating Evaluation in Storytelling. In G. Guy, J. Baugh, D. Schiffrin & C. Feagin (Ed.). *Towards a Social Science of Language: Papers in Honor of William Labov*, (pp. 77-102). Philadelphia: John Benjamins.
- Goodwin, C & Goodwin, M.H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.). *A companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford : Blackwell.
- Grize, J.-B. (1989). Logique naturelle et représentations sociales (pp. 149-170). In D. Jodelet (Dir), *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grize, J.-B., Vergès, P., Silem A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies : vers une sociologique des représentations sociales*. Paris : Editions CNRS.
- Grosjean, M. & Lacoste, M. (1991). *Communication et intelligence collective ; Le travail à l'hôpital*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grosz, E. (1999). Becoming ... An Introduction. In E. Grosz (Ed). *Becomings : explorations in time, memory and futures* (pp. 1-11). Ithaca et Londres : Cornell University Press.
- Guigue M. (2002). Autour des mots : Analyse de pratiques. In *Recherche et formation pour les professions de l'éducation ; Analyse des pratiques : Approches psychosociologique et clinique*. (pp. 107-129). INRP. Paris.
- Guinchard Hayward, F., Rakoczy, A. & Desponds Theurillat, V. (2014). La participation de l'enfant : une notion à interroger. In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle; une approche interprétative*. Saint-Denis : L'Harmattan.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation ; Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Editions de Minuit.
- Hanique, F. & Jobert, G. (2002). Au guichet, le genre fait loi. Mais comment l'observer ? In F. Hubault (coord.), *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie* (pp. 253-272). Séminaire Paris I, 14 – 18 mai 2001, Toulouse : Octares Edition.
- Harbonnier-Topin, N. & Barbier J.-M. (2012). Voir pour faire plus et faire pour voir mieux : Le processus d'imitation dans la classe de danse. (Traduction française de l'article How seeing helps doing, and doing allows to see more : The process of imitation in the dance class). *Revue Research in Dance Education*. 14 (2), 1-25.
- Hemma, B. (2007). Travailler avec les familles : entre désirs et concrétisation In J. Libois & K. Stroumza (Ed.), *Analyse de l'activité en travail social ; Actions professionnelles et situations de formation*. Genève : Editions IES.
- Hester, S. (1994). Les catégories en contexte. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.). *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*. (pp. 219-269) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Hewstone, M. (1989) Représentations sociales et causalité (pp. 272-296). In D. Jodelet (Dir), *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hower, C., Phillips, D. & Whitebook M. (1992). L'accueil en crèche aux Etats-Unis: Les données d'une recherche. In B. Pierrehumbert (Dir.) *L'accueil du jeune enfant ; politiques et recherches dans les différents pays*, (pp. 123-128). ESF éditeurs. Paris.
- Hunyadi, M. (2008). La petite enfance entre le droit, ses droits et notre responsabilité. *Quand l'enfance se tisse* (6^{ème} colloque petite enfance, 28 et 29 novembre 2008). Genève : Ville de Genève.
- INSERM (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Editions INSERM.

- Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Paris : Ed. Stock.
- Jacquet-Travaglini, P., Caffari R. & Dupont A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche*. Genève : Editions des Deux Continents.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et méthodes de la formation*. Paris : Nathan.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail ; Les hommes du nucléaire*. Paris : Editions Erès.
- Jodelet, D. (Dir). (1989a) *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires.
- Jonnaert, Ph. (2003). Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs. In S. Maury et M. Caillot (Ed.). *Rapport aux savoirs et didactiques*. (pp. 105-121). Paris : Editions Fabert.
- Kalliala, M. (2011). Look at me ! Does the adult truly see and respond the child in Finnish day-care centres ? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 2, 237-253.
- Kasischke, L. (2000). *Un oiseau blanc dans le blizzard*. Mesnil-sur-l'Estrée: Chr. Bourgeois Editeur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Khaldoyanidi, A. (2013). Focalisation exclusive, intonation et expressivité du discours en russe. In F. Baider & G. Cislariu (Ed.), *Cartographie des émotions ; propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Kleiber, G. (1997). Contexte, où es-tu? *Revue de sémantique et pragmatique* 1, 65-79.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum.
- Kühni, J. (2014). Et on voudrait 'peinardiser' la foudre. *Revue [petite] enfance*, 114.
- Kühni, J. (2014). Le plan et la stratégie ne sont pas les père et mère de l'action. In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Kühni, K. (2006). Du cahier de charges à l'action singulière. *Revue petite enfance*, 96.
- Kunégel, P., 2005, L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Revue Education permanente*, 165, (1), 127-138.
- Lacoste, M. (1995). Parole, action, situation. In J. Boutet (dir). *Paroles au travail*. (pp. 23-44). Paris. L'Harmattan.
- Laplantine, F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie. In D. Jodelet (Dir), *Les représentations sociales*, (pp. 297-318). Paris : Presses universitaires de France.
- Lamb, M. & Sternberg, K. (1992). L'accueil du jeune enfant dans son milieu : aspects historiques et socio-culturels. In *Accueil du jeune enfant, politiques et recherches dans les différents pays* (pp. 21 à 38). Paris : ESF éditeurs.
- La Remige (2014). Distance éducative. *Revue [petite] enfance*, 115.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. London: Cambridge University Press.
- Laevers, F. Buyse, E., Willekens, A. & Janssen, T. (2011). Promoting language in under 3s. Assessing language development and the quality of adult intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 2, 269 – 297.
- Leplat, J.& Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, p. 49-64. Repris dans J. Leplat (éd.) (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. (pp. 47-60), t.I, Toulouse : Octarès.
- Lemke, J.L. (1998). Analysing verbal data: principles, methods, and problems. In K. Tobin & B. Fraser (Ed.), *International handbook of science education*. (pp. 1175-1189). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Lemke, J.L. (2000). Across the Scales of Time : Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, culture and activity*. 7 (4), 273-290.
- Lestage, Ph. (2008). *Jérôme BRUNER*. Limousin : IUFM.

- Libois, J. (2007). L'activité corporelle et émotionnelle au cœur de la pratique en travail social. In J. Libois & K. Stroumza (Ed.), *Analyse de l'activité en travail social ; Actions professionnelles et situations de formation* (pp. 23-57). Genève : Editions IES.
- Libois, J. (2011). *La part sensible de l'acte ; Approche clinique de l'éducation sociale*. Thèse de doctorat. Paris : CNAM.
- Malinowski, B. (1974). *Les jardins de corail*. Paris : Maspéro.
- Marcelli, D. (2006). *La Surprise, chatouille de l'âme*. Paris : Ed. Albin Michel.
- Markaki, V. & Rémerly, V. (2013). Les processus d'hierarchisation dans l'activité tutorale au travail. Contribution au *Congrès de l'Association française de Sociologie*. Nantes, 2-5 septembre 2013.
- Martin, Ph. (2013). Emotions et structure prosodique : qui domine qui ? In F. Baider & G. Cislaru (Ed.), *Cartographie des émotions ; propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mauvais, P. (2003). La bientraitance, une idée féconde pour les professionnels engagés dans l'accueil du petit enfant et de ses parents. In : Formation Continue Petite Enfance (FOCPE). *La bientraitance : Actes du colloque organisé à Genève les 4 et 5 mars 2003*. Lausanne : Pro Juventute.
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Buckingham : Open University Press.
- Mayall, B. (2007). Sociologies de l'enfance. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 77-102). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche ; dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Mellier, D. (2001). *Observer un bébé : un soin*. Toulouse : Editions Erès.
- Meirieu, Ph. (2008). Faut-il avoir peur de nos enfants ? *Quand l'enfance se tisse* (6^{ème} colloque petite enfance, 28 et 29 novembre 2008). Genève : Ville de Genève.
- Meyer, G. & Spack, A. (Dir.) (2014). *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Meyer, G. (1999). Pour ou contre Lóczy ? *Revue petite enfance*, 72.
- Miller, A. (1983). *C'est pour ton bien ; Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Ed. Aubier Montaigne.
- Miller, L., Rustin, M., Rustin, M. & Shuttleworth, J. (1997). *L'observation attentive des bébés ; une expérience d'une richesse inestimable*. Larmor-Place : Editions du Hublot.
- Molinier, P., (2002). Editorial. *Revue Travailler*, 8, 5-9.
- Molinier, P., (2006). Le care à l'épreuve du travail. In Paperman P. & Laugier S. (Ed.). *Le souci des autres ; éthique et politique du care*. Paris : Ed. de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l'Etrangéité dans et par l'interaction: procédures de categorisation des locuteurs. In: *Langages*, 134, 20-34.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction; comment emergent les savoirs*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Mondada, L. (2006). Multiactivité, multimodalité et séquentialité: l'organisation de cours d'action parallèles en context scolaire. In Guenier, M.-C., Duran-Guerrier, V., Sautot, J.P. (Ed.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissage* (pp. 45-72). Besançon: Presses Universitaires de Franche-comté.
- Mondada, L. (2006b). Une approche praxéologique et cognitive de la relation à autrui: les défis interdisciplinaires de Bernard Conein. *Langage et société*, 117, 143-152.
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43, 542 – 552.
- Moro, Ch. (2005). L'action éducative et la médiation des significations des objets en crèche. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2, pp. 143-151). Genève : DIP.

- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Préface. In D. Jodelet, *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires.
- Mozère, L. (2007). 'Du côté' des jeunes enfants. In: Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 165-188). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Munch, A.-M. (2005). Analyse didactique d'une activité centrée sur la découverte d'un matériel de construction par un groupe de quatre enfants de 2 ans. In Service de la recherche en éducation (Ed.). *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2, pp. 126-134). Genève : DIP.
- Munch, A.-M. (2009). *Quelle transition entre l'institution de la petite enfance et l'école enfantine à Genève? L'éducation et l'enseignement préscolaires à la lumière de la didactique comparée*. Genève: Université de Genève.
- Musatti, T. (2007). La signification des lieux d'accueil de la petite enfance. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 207-224). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Musatti, T. & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers : the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 2, 207 – 221.
- Nadel J., Guérini C., Rivet C. (1996). L'imitation, format évolutif de communication. *Enfance*, 49, 1, 26-34.
- Ogien, A. (1994). Les propriétés sociologiques du concept. In Fradin, B., Quéré, L. & Widmer, J. (Ed.), *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks* (pp. 243-269). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Oliveira (de), R. (2013). Manifestations émotionnelles de la dislocation : le cas de l'agacement. In F. Baider & G. Cislariu (Ed.), *Cartographie des émotions ; propositions linguistiques et sociolinguistiques*, (pp. 211-222). Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2006). *Petite enfance, grands défis II, Education et accueil de jeunes enfants*. Paris : OCDE.
- Orvain, J. (2013). Les mécanismes de structuration de l'activité des équipes de soins: Etude de cas sur la gestion des ulcères de pression. *Journal de gestion et d'économie médicales*. 31, 121-141.
- Paperman P. (2005) : Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. In P. Paperman & S. Laugier (Dir.) : *Le souci des autres ; Ethique et politique du Care*. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: F. Alcan.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1976). Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 14, 148-160.
- Pirard, F. (2007). L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité de services. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 225-243). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 2, 255-268.
- Plan d'études cadres (PEC) (2007). *Educatrice de l'enfance ES, Educateur de l'enfance ES*. SPAS/OrTraS.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours ; Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique* (pp. 5-20). Neuchâtel : Université de Genève.

- Quéré, L. (1990). Agir dans l'espace public. L'intentionnalité des actions comme phénomène social, dans P. Pharo & L. Quéré (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman* (pp. 47-82). Paris : Ed. Minuit.
- Quéré, L. (1993). Construction de la relation et coordination de l'action dans la conversation. *Réseaux*, 2.
- Quéré, L. (1994). Présentation. In Fradin, B., Quéré, L. & Widmer, J. (Ed.), *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*, (pp. 7- 40). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Rayna, S. (2005). Interactions sociales, constructions des premiers savoirs et transmissions culturelles dans les services d'accueil de la petite enfance : un parcours de recherche. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2). Genève : DIP.
- Relieu, M. (1994). Les catégories dans l'action. In Fradin, B., Quéré, L. & Widmer, J. (Ed.), *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks* (pp. 185-218). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Renevey Fry, C. (Ed.). (2001). *Pâtamodlé ; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980*. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.
- Rentzou, K., Sakellariou, M. (2010). *The Quality of Early Childhood Educators : Children's Interaction in Greek Child Care Centers*. Université d'Ioannina.
- Rogoff, B., Moore, L. & al. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandebroek (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 103-138). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Roth, W.-M. (2001). Gestures: their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71 (3), 365-392.
- Roucous, N. (2007). La question du loisir dans l'éducation préscolaire. In G. Brougère & M. Vandebroek (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 245-262). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile ou de l'éducation*. Paris. Ed. Flammarion.
- Ruchat, M. (1998). *Les chroniques du mal ; Le journal de l'éducation correctionnelle 1850-1918*. Genève : Ed. Passé Présent.
- Saada E., Ducret J.-J. (2009). *Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance*. Genève : SRED.
- Saada-Robert, M. & Solioz, V. (2005). L'action éducative en crèche ; une micro-analyse des interactions entre enfant, adulte et objets. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2, pp.119-125). Genève : DIP.
- Sacks, H. (1972). On the Usability of Conversational Data for Doing Sociology. In D. Sudnow (Ed.). *Studies in Social Interaction*, (pp. 31-75). New York : The Free Press.
- Sacks, H. (1974). On the Analysability of Stories by Children. In R. Turner (Ed.). *Ethnomethodology*, (pp. 216-232). Harmondsworth : Penguin Books.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 7-55). New York: Academic Press.
- Sadock, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Etude auprès des auxiliaires de puériculture en France. *Travailler*, 2, 10, 93-106.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education Permanente*, 123, 91-99.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *Bref no 118*. Marseille : Centre d'Etudes et de recherches sur les qualifications (Céreq), 1-4.
- Schärer, M. & Zottos, E. (2014). *A petits pas ... ; Histoire des crèches à Genève 1874-1990*. Lausanne : Editions EESP.
- Schrecker, Ch. (2009) Alfred Schütz et ses travaux. In A. Schütz, *Contribution à la sociologie de l'action*. Paris : Hermann Editeurs.

- Schuhl, C. (2003). *Vivre en crèche ; remédier aux douces violences*. Lyon : Chronique sociale.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.
- Schütz, A. (2009). *Contribution à la sociologie de l'action*. Paris : Hermann Editeurs.
- Schwartz, O. (2010). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? In N. Anderson, *Le Hobo, sociologie du sans-abri*. Paris : Ed. Armand Colin.
- Service de la recherche en éducation (SRED). (2014). *Accueil des jeunes enfants: premiers résultats de l'enquête auprès des familles genevoises (FOCUS 1)*. Genève: Observatoire cantonal de la petite enfance (OCPE).
- Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus analysis. Discourse and the emerging of Internet*. Londres et New York: Routledge.
- Soëtaud, M. (2001). *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140.
- Sperber, D. (1989). L'étude anthropologique des représentations (pp. 133-148). In D. Jodelet (Dir), *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sperber D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence; Communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.
- Spitz, R. (1968). *De la naissance à la parole: la première année de la vie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sutton-Smith, B. (1981). *A history of children's play – the New Zealand playground, 19850-1955*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Stamm, M. (2008). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz*. Fribourg : Université de Fribourg.
- Star, S. & Griesemer, J. (1989). Institutional Ecology, Translations and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Stern, D. (1977). *The first relationship : infant and mother*. Cambridge : Harvard University Press.
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourisson. Une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Stokoe, E. (2009). Doing actions with identity categories : complaints and denials in neighbor disputes. *Text & Talk* , 29-1, 75-97.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation ; sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : Ed. L'Harmattan.
- Stroumza, K. Mezzena, S. Seferdjeli L. & Friedrich J. (2014). *L'ajustement dans tous ces états ; Règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour*. Genève : Editions IES.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In Moscovici, S. (Ed.) : *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1). Paris : Ed. Larousse.
- Tajfel, H. (Ed.) (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tapparel, S. (2014). Situations éducatives et développement psychologique en institution de la petite enfance : le rôle de la consigne. In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.
- Tholin, K. & Jansen, T. (2012). Something to talk about : does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation ? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20, 1. 35-46.
- Tobin, J. (2007). Rôle de la théorie dans le mouvement RECE. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 25-52). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Toolan, M. (1989) Ruling out rules in the analysis of conversation. *Journal of Pragmatics*, 13-2, 251-274.

- Traverso, V. (2003). Malentendus, quiétude et inquiétude interprétatives dans la conversation familiale. In : M. Laforest (Ed.). *Le Malentendu : dire, mésentendre, mésinterpréter* (pp. 95-119). Québec : Nota Bene.
- Traverso, V. (2011, 4^{ème} éd.). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Traverso, V. (2012). Longues séquences dans l'interaction : ordre de l'activité, cadres participatifs et temporalités. *Langue française*. 2013/3, no 1975, 53-73.
- Trébert, D. (2005). Analyse de l'activité et pouvoir d'agir en éducation préscolaire: regards sur la méthode de l'autoconfrontation croisée explorée auprès d'étudiantes éducatrices du jeune enfant à Genève. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 12, volume 2). Genève : DIP.
- Trébert, D. (2008). *Analyse de l'activité du référent-professionnel ; Regards sur les interactions dans la réalité de l'accompagnement des stagiaires* (Diplôme d'études supérieures spécialisées DESS). Genève : Université de Genève.
- Trognon, A. (1989). Usages de l'analyse des conversations. *Verbum* XII-2, p. 133-150.
- Turner, J. (1982). Towards a cognitive redefinition. In : Tajfel, H. (Ed.) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*. No. 109. Paris : CNAM.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle Revue de la psychosociologie*.
- Ulmann, Anne-Lise, Betton, Emmanuelle & Jobert, Guy (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance*. Dossier d'études no 145. Paris : CNAF.
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant*. Bilan Innocenti 8.
- Vladimirskaya, E. (2013). Exclamation et l'altérité intersubjective dans le dialogue oral. In F. Baider & G. Cislaru (Ed.), *Cartographie des émotions ; propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale ; analyse des interactions*. Paris : Ed. Hachette.
- Vygotski, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L.S. (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Watson, D.R. (1994). Catégories, séquentialité et ordre social ; un nouveau regard sur l'œuvre de Sacks. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Ed.). *L'enquête sur les catégories; De Durkheim à Sacks*. (pp. 151-184) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Winkin (Ed.) (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Le Seuil.
- Winnicott, D.W. (1965). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1982). *Les enfants et le monde extérieur*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1984). *Agressivité, culpabilité et réparation*. Paris : Payot.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique ; Apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Woodhead, M. (2007). Le développement du jeune enfant : une affaire de droits. In G. Brougère & M. Vandebroek (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 139-164). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Wortham, St. (2006). *Learning Identity ; The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wustmann, C. & Simoni H. (2012). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Zurich : Commission suisse pour l'Unesco & Réseau d'accueil extrafamilial.
- Zarifian, Ph. (2001). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris : Editions Liaisons.

- Zermatten, J. (2008) : Quelle mission relative à la Convention des droits de l'enfant ? *Quand l'enfance se tisse* (6^{ème} colloque petite enfance, 28 et 29 novembre 2008). Genève : Ville de Genève.
- Zogmal, M. (2008). « *T'es un enfant à caprices* ». *Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant*. (Cahier N° 119 de la section des Sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève. (<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18581>)
- Zogmal, M. (2010). Paroles au quotidien : entre idéal et pratiques réelles. *Parler ... mais comment ? Actes du Colloque FOCPE à Genève* (février 2010), 25-33.
- Zogmal, M. (2012). L'idéalisation de l'enfance, un obstacle pour penser la place de l'adulte. *Revue [petite] enfance*, 107, 13-17.
- Zogmal, M. (2012). Tous n'idéalisent pas l'enfance. *Revue [petite] enfance*, 108, 76-79.
- Zogmal, M. (2014). La mise en mots et la mise en œuvre des pratiques professionnelles. In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse : Ed. Erès.