

Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche

Interactional competences during parents – educators encounters in early childhood education: training as a resource for research

Stéphanie Garcia et Laurent Filliettaz

Volume 9, numéro 2, 2020

De l'observation à l'intervention : les usages de l'analyse interactionnelle en formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1071699ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1071699ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Garcia, S. & Filliettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123–138. <https://doi.org/10.7202/1071699ar>

Résumé de l'article

Cet article a pour ambition de questionner une linéarité apparemment bien établie entre des démarches de recherche et de formation. Nous souhaitons préciser comment l'interaction peut constituer un objet de formation, et ce faisant un moyen de produire des connaissances sur les compétences que mettent en oeuvre les professionnels au moment de se coordonner avec d'autres pour faire ce qu'ils ont à faire. Ces questions seront abordées dans le champ empirique de la petite enfance et plus particulièrement dans le travail des éducatrices-teurs de l'enfance lors des rencontres avec les parents.

Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche

Stéphanie GARCIA et Laurent FILLIETTAZ

Université de Genève, Suisse
stephanie.garcia@unige.ch
laurent.fillietaz@unige.ch

Mots-clés : formation, interaction, petite enfance, travail auprès des parents

Résumé : Cet article a pour ambition de questionner une linéarité apparemment bien établie entre des démarches de recherche et de formation. Nous souhaitons préciser comment l'interaction peut constituer un objet de formation, et ce faisant un moyen de produire des connaissances sur les compétences que mettent en œuvre les professionnels au moment de se coordonner avec d'autres pour faire ce qu'ils ont à faire. Ces questions seront abordées dans le champ empirique de la petite enfance et plus particulièrement dans le travail des éducatrices-teurs de l'enfance lors des rencontres avec les parents.

Title: Interactional competences during parents – educators encounters in early childhood education: training as a resource for research

Keyword: early childhood education, interaction, relations with parents, training

Abstract: The purpose of this article is to question an apparently well-established linearity between research and training approaches. The paper aims to clarify how interaction can be an object of training, and in so doing, a means of generating knowledge about competences mobilized by professionals when coordinating with others to do what they have to do. These questions will be addressed in the empirical field of early childhood and more particularly in the work of child care educators during meetings with parents.

Introduction

Au moment de questionner les usages possibles de l'analyse interactionnelle en formation, force est de constater que, majoritairement, une tendance forte consiste à considérer que l'analyse précède la formation, et que la conception de dispositifs de formation constitue bien souvent un produit de second ordre, un réinvestissement consécutif à l'analyse interactionnelle du travail. Dans cette ligne, des travaux questionnent par exemple la possibilité ou l'impossibilité même de proposer des formations à partir d'une analyse interactionnelle du travail et documentent les difficultés rencontrées au moment de dépasser une posture proprement descriptive pour agir sur les pratiques au moyen de recherches à caractère pleinement collaboratif (Laforest, 2018).

Dans le prolongement de cette observation, et avec l'objectif de questionner les liens entre démarches de recherche et de formation, nous proposons dans cet article de mettre au défi cet ordre linéaire apparemment bien établi. En quoi la formation serait-elle nécessairement le produit de la recherche? En quoi ne pourrait-elle pas constituer, en tant que telle, un objet de recherche à part entière et un ingrédient constitutif d'un rapport compréhensif à l'étude des activités professionnelles qui mobilisent de manière prépondérante des compétences de nature interactionnelle?

Dans ce contexte, cet article a donc pour ambition de contribuer à explorer les usages possibles de l'analyse interactionnelle pour la formation en cherchant à observer comment les professionnels peuvent apprendre à analyser les interactions pour comprendre une certaine facette de leur travail. Nous cherchons donc à préciser comment l'interaction peut constituer un objet de formation, et ce faisant un moyen de produire des connaissances sur les compétences que mettent en œuvre les travailleurs au moment de se coordonner avec d'autres pour faire ce qu'ils ont à faire. Comment l'analyse des interactions peut-elle devenir une démarche de formation? Comment les professionnels peuvent-ils être formés à l'analyse des interactions? Quels sont les effets que cela peut produire dans leur compréhension du métier?

Ces questions seront abordées dans le périmètre particulier du travail des éducatrices-teurs de l'enfance en contexte institutionnel. Les travaux de notre équipe se sont appliqués depuis maintenant plusieurs années à décrire les compétences d'interaction que les professionnels de l'éducation de l'enfance mettent en œuvre au quotidien dans le travail éducatif auprès des enfants (Fillietaz et Zogmal, 2019). En continuité et en prolongement de ces travaux, nous souhaitons étudier ici ces compétences d'interaction dans les relations que les professionnels entretiennent avec les parents. Et nous cherchons en particulier à comprendre comment ces compétences d'interaction peuvent être soutenues et développées par des démarches de formation qui se donnent l'analyse des interactions comme objet et comme méthode d'observation. Dans ce qui suit, nous commencerons par préciser les enjeux spécifiques des relations entre éducatrices-teurs de l'enfance et parents (2). Nous aborderons ensuite différents usages possibles de l'analyse interactionnelle (3), avant de décrire le dispositif de recherche-formation dans lequel cet article s'inscrit (4). Nous présenterons ensuite une étude de cas (5) qui nous conduira à une réflexion sur les rapports entre recherche et formation (6).

Le travail auprès des parents dans la petite enfance

Le travail auprès des parents est aujourd'hui largement reconnu comme une partie intégrante et nécessaire de l'activité des éducatrices-teurs de l'enfance (Bonabesse et Blanc, 2013). Travailler « avec » les parents, pour une bonne prise en charge de l'enfant, constitue une compétence attendue de la part des professionnels. Cette compétence est largement reconnue sur le plan international (OECD, 2006) et elle est désormais intégrée dans les parcours de formation professionnelle.

Dans le contexte suisse, le plan d'étude cadre qui régit le diplôme d'études supérieures d'éducatrices-teurs de l'enfance (PEC, 2015) précise que le professionnel doit « collaborer avec les familles et accompagner la parentalité » (p. 14); pour cela, il doit « développer une relation de partenariat », savoir « répondre aux besoins et demandes des familles », « préparer et mener des entretiens » et « retransmettre des informations aux parents ». Toutefois, au-delà des prescriptions, le travail auprès des parents n'a rien d'évident (Deana, 2015).

Dans le champ des relations entre les parents et les systèmes éducatifs, une abondante littérature fait état des difficultés et des obstacles

que les professionnels rencontrent dans l'établissement de ces relations souhaitées comme partenariales; des conflits de normes et de valeurs (Bouve, 1999), des asymétries du rapport aux savoirs (Scalambrin et Ogay, 2014), des malentendus interculturels (Nunez Moscono et Ogay, 2016), des négociations de rôles (Ulmann, Betton et Jobert, 2011) ou encore des conflits de légitimité (Cheatham et Ostrosky, 2009).

D'autres travaux se sont intéressés aux conditions même d'accomplissement de ces relations dans les institutions de la petite enfance. À cet égard, Chatelain-Gobron (2014) distingue des rencontres ponctuelles, telles que des entretiens (d'accueil, de bilan ou de régulations), souvent sans la présence de l'enfant, et des rencontres très fréquentes mais brèves, décrivant les moments d'accueil et de départ des enfants en crèche. Selon l'auteure, la relation se construit essentiellement dans le quotidien, dans ces moments « sur le pas de la porte ». Des instants souvent furtifs et peu propices aux échanges, dont les professionnels doivent s'accommoder, en raison du caractère multifocalisé de leur activité; se rendre disponible pour les parents, sans faire trop attendre les suivants, tout en restant disponible pour les enfants dont les parents sont déjà partis, etc. L'établissement de la relation est ainsi indéniablement lié aux circonstances dans lesquelles la rencontre a lieu, qui ne sauraient être prévues dans le caractère général des prescriptions. Elle s'accomplit de manière collaborative avec les parents eux-mêmes (et parfois les enfants), dans les interactions qui médiatisent leurs rencontres. Et elle requiert auprès des professionnels des compétences spécifiques leur permettant de traduire les enjeux d'un partenariat dans des actions chaque fois singulières et adaptées aux contextes dans lesquels elles émergent. Ce sont ces compétences interactionnelles qui nous intéressent ici, et que nous cherchons à mieux connaître et surtout à mettre en évidence pour et avec les professionnels.

Les usages de l'analyse interactionnelle en recherche et en formation

Les usages de l'analyse interactionnelle en formation sont multiples et nous amènent à proposer une distinction entre différentes modalités de mise en lien entre des logiques de recherche et de formation. Nous proposons donc de considérer que les interactions peuvent constituer aussi bien a) des objets d'analyse, b) des méthodes d'analyse, c) des démarches de formation.

En premier lieu, on rappellera ici une réalité bien établie dans une longue tradition de recherche portant sur les rapports entre « langage » et « travail », et ce qui a souvent été désigné comme « la part langagière du travail » (Boutet, 2001): les interactions verbales constituent des objets à part entière du travail dans un nombre croissant de métiers; par conséquent, la capacité de conduire des interactions reconnues comme conformes aux environnements dans lesquelles elles sont accomplies constitue un ingrédient inséparable de la compétence professionnelle. Dans le champ de la linguistique interactionnelle, cette réalité a été en partie théorisée à travers le concept de « compétence d'interaction » (Pekarek Doehler, 2006; Pekarek Doehler et al., 2017).

Selon Mondada (2006), la compétence interactionnelle se définit par les procédés que les interlocuteurs mobilisent pour négocier et organiser les pratiques sociales dans lesquelles ils se trouvent engagés. Cela inclut, par exemple, la manière dont les participants organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de nouveaux thèmes, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc. Ces procédés renvoient à des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales (Young et Miller, 2004). Ils sont reconnus comme légitimes au sein de communautés de pratique singulières et constituent ce qui caractérise la pleine appartenance (membership) à un groupe. Pour cela, les interlocuteurs construisent des significations à leurs actions par l'utilisation de différentes ressources sémiotiques parfois désignées comme des « modes » (Kress et al., 2001). Dans cette perspective, la signification dans l'interaction relève fréquemment d'une combinaison et d'une intégration de modes; elle est considérée comme « multimodale ». La compétence interactionnelle peut donc être qualifiée comme située, dynamique, collective et multimodale.

Pourtant, les propriétés des interactions ne se réduisent pas à des objets du travail et des ingrédients d'une compétence. Elles constituent également des ressources et des outils en vue d'une analyse du travail (Filliettaz, 2014). À ce titre, elles fondent aussi une méthode d'analyse pour le chercheur. En effet, s'éloignant d'une posture descriptive dite « en extériorité » ou « en troisième personne », la démarche d'analyse interactionnelle désigne une « mentalité analytique » particulière qui vise à capter un point de vue endogène sur l'action en train de se faire, en tant qu'elle est collectivement et séquentiellement accomplie par les membres d'une communauté. Les interactions possèdent de ce point de vue un caractère d'accomplissement pratique, dont l'observation de l'enchaînement séquentiel de ce qui se passe permet d'accéder aux significations négociées en situation par les interactants eux-mêmes. Le chercheur peut ainsi accéder à une certaine compréhension des pratiques et identifier des traits de la compétence interactionnelle en tant qu'elle est mise en œuvre et rendue mutuellement visible par les participants eux-mêmes.

Enfin, il convient d'ajouter que cette méthode ou cette « mentalité analytique » n'est pas réservée à la pratique des chercheurs. Elle peut constituer aussi un objet de formation, un point de vue à travers lequel des professionnels peuvent apprendre à observer et comprendre leur travail.

Des travaux récents menés dans notre équipe se sont intéressés à la transposition de cette mentalité analytique dans des démarches de formation (Durand et Trébert, 2018). Il s'agit ici de former à et par l'analyse des interactions pour amener les professionnels à mieux comprendre les compétences interactionnelles qu'ils mobilisent de manière tacite et par conséquent les soutenir et les développer. Le dispositif de recherche et de formation que nous avons conçu s'inscrit dans la continuité de ces travaux.

Un dispositif de recherche-formation pour comprendre le travail interactionnel des éducatrices-teurs auprès des parents

Les éléments discutés dans cet article s'inscrivent dans un dispositif de recherche-formation qui vise à mieux comprendre comment la relation de partenariat avec les parents, telle qu'elle est largement promue et prescrite au sein des institutions, est concrètement mise en œuvre à l'occasion de rencontres attestées et observables dans des interactions verbales, et en quoi elle requiert de la part des éducatrices-teurs des compétences interactionnelles spécifiques¹. Le projet vise à ce propos un double objectif : identifier et mettre en visibilité des compétences interactionnelles telles qu'elles sont mobilisées dans des rencontres observables entre les professionnels et les parents, étudier la manière dont ces compétences peuvent être soutenues et développées dans le cadre de démarches de formation centrées sur l'analyse des interactions, d'autre part.

Sur le plan méthodologique et empirique, la recherche s'organise en deux volets. Le premier volet, de type vidéo-ethnographique, se centre sur le travail auprès des parents. Au sein d'une institution de la petite enfance à Genève, trois situations emblématiques des rencontres entre les éducatrices-teurs et les parents ont été observées au moyen d'enregistrements vidéo. Tout d'abord, des caméras fixes ont enregistré en continu, pendant deux semaines, des situations d'arrivées et de départs des enfants en crèche, en début et fin de journée. Ensuite, des entretiens de bilan de fin d'année, sans la présence de l'enfant, ont également été enregistrés. Le second volet de la recherche est un dispositif de formation continue à et par l'analyse des interactions concernant le travail auprès des parents. Sur la base du volontariat, six professionnelles apparaissant dans les enregistrements du premier volet s'engagent dans ce processus de formation. Elles constituent avec deux chercheuses-formatrices (dont l'une d'elles est également co-auteure de cet article) un groupe d'analyse des interactions des rencontres avec les parents. Le dispositif de formation, tel qu'il a été négocié avec l'institution partenaire, donne lieu à plusieurs rencontres sur un empan temporel de six mois. Ces rencontres sont à la fois régies par les contraintes organisationnelles de l'institution mais également par la séquentialité nécessaire de la formation². La première étape vise la mise en mots par les professionnelles de leur travail auprès des parents, en tant que premières expertes de leur activité (2h). Cette première rencontre permet aux chercheuses d'approfondir les enjeux et/ou questionnements des professionnelles à l'égard de cette facette du métier et plus précisément les enjeux spécifiques des rencontres avec les parents au sein même de l'institution partenaire.

Une deuxième étape indispensable se caractérise par des apports formatifs, lors de laquelle les chercheuses exposent des éléments théoriques et méthodologiques portant sur la compréhension et l'usage d'une analyse interactionnelle (3h). Les participantes s'approprient progressivement des éléments du réseau conceptuel de l'interaction tels que la coordination, l'intersubjectivité ou encore la multimodalité, afin d'accéder à cette « mentalité analytique » particulière de l'analyse interactionnelle décrite plus haut. Les propriétés des interactions et la démarche analytique deviennent donc ici des objets de transmission. Dans une troisième étape, les participantes mettent au travail les apports théoriques et méthodologiques des chercheuses. Selon la situation emblématique du travail auprès des parents choisie (arrivées, départs ou entretiens), chaque participante se voit remettre des enregistrements vidéo bruts de sa propre pratique³. Regroupées ensuite en duo, en fonction de la situation de travail étudiée, les professionnelles visionnent leur film à tour de rôle (2h). Cette étape, sans intervention des chercheuses, sert à repérer les problèmes pratiques concrets et significatifs qu'elles rencontrent avec les parents. Ce travail de repérage, en vue d'identifier un extrait qu'elles souhaitent approfondir, se poursuit ensuite de manière individuelle. Cette phase dite de « travail en coulisses » (maximum 8h), marque une pause de deux mois dans le rythme des rencontres. Les participantes sélectionnent un extrait (1 à 3 minutes), formulent un questionnement et réalisent une transcription. La transcription, comme moyen d'observer et de décrire l'organisation séquentielle de ce qui se passe, permet aux participantes d'entrer progressivement dans la « mentalité analytique » particulière d'une analyse interactionnelle, et servira de base de discussion pour l'étape suivante. Dans une quatrième étape, chercheuses et participantes analysent collectivement et successivement les extraits choisis par les professionnelles (9 heures). Les participantes présentent à tour de rôle leur extrait vidéo accompagné de la transcription, ainsi que le questionnement relatif à leur extrait. Au croisement des questionnements de métier et des questionnements de recherche sur l'interaction, chercheuses et professionnelles disposent alors d'1 h 30 pour analyser chaque extrait de manière collective dans une perspective interactionnelle en analyse du travail.

1. Cette recherche est soutenue par le Fonds National Suisse pour la recherche scientifique sous le numéro de requête 100019-182160 pour la période 2019-2021.

2. Les différentes étapes de la formation peuvent donc s'organiser sur plusieurs rencontres. Nous nous contenterons ici d'indiquer le temps dévolu à ces différentes étapes dans l'économie générale du dispositif.

3. Le matériau, provenant du premier volet, n'a fait l'objet d'aucune analyse préalable de la part des chercheuses.

Une attention toute particulière est portée aux différentes postures d'analyses (Lussi Borer et Ria, 2015), à la multimodalité (de Saint-Georges, 2008) ainsi qu'à la séquentialité comme matrice interprétative de ce qui se passe (Mondada, 2017). Pour finir, une cinquième étape se caractérise par la réalisation d'une synthèse des analyses collectives en vue d'une restitution plus large au sein de l'institution (6 heures). Les interactions de formation font également l'objet d'un enregistrement vidéo (à l'exception de la phase du « travail en coulisses »), qui doit permettre de décrire comment les éducatrices s'engagent dans les interactions au fil des activités de formation proposées et comment ces activités opèrent des transformations à l'égard des compétences interactionnelles mobilisées à l'occasion des rencontres avec les parents. Nous nous intéressons ici au volet de la formation principalement, et plus particulièrement à l'étape de co-analyse, afin de comprendre comment l'analyse interactionnelle peut être mobilisée et pratiquée comme une démarche de formation. Nos questionnements se situent sur trois plans :

- Quelles sont les compétences interactionnelles qui sont identifiées par les professionnelles dans ces moments de co-analyses ? Comment est-ce que les participantes s'orientent vers le repérage de compétences interactionnelles ?
- Comment ces compétences sont-elles élaborées collectivement ? Quelles sont la part des chercheuses et celle des professionnelles dans ce processus d'élaboration ?
- Qu'est-ce que produisent ces processus de repérage et d'élaboration de ces compétences interactionnelles pour les participantes ?

Étude de cas: l'analyse collective d'un départ

Pour ces séances de co-analyse de 1 h 30, rappelons que chaque professionnelle sélectionne une séquence filmée de sa propre activité de travail, selon un questionnaire qu'elle formule, pour en discuter collectivement. Nous nous intéressons donc à une situation de formation ayant pour objet d'analyse une situation de travail. Notre attention se porte plus particulièrement sur la deuxième séance d'analyse collective. Alicia-ALI⁴, une éducatrice travaillant dans un groupe d'enfants âgés d'un à deux ans, propose au groupe d'analyse une situation de départ :



Figure 1: les deux situations de référence

4. À des fins de compréhension, nous proposons de distinguer la manière de désigner les personnes en fonction des situations de référence. Concernant la situation de travail, nous utilisons les noms entiers. Pour la situation de formation, nous utilisons des abréviations (trois premières lettres en majuscule).

Pour comprendre les propos échangés entre les participantes lors de la séance d'analyse collective, il est nécessaire de faire un détour narratif à propos de la séquence analysée. Des précisions seront apportées au fur et à mesure des extraits que nous allons approfondir.

Le départ de Pedro:

En fin de journée, vers 17 h 30, une maman vient chercher son enfant, Pedro, âgé de 22 mois. Dans un premier temps, lorsque la maman arrive, l'enfant est dans une pièce à côté. Alicia fait le retour de la journée à la maman sans la présence de l'enfant. La maman va ensuite chercher l'enfant dans l'autre pièce; ils sont donc hors champ de la caméra. L'extrait choisi pour l'analyse collective commence lorsque la maman et Pedro reviennent dans la première salle, où se trouve la porte de sortie. Alicia est debout près du bureau, la maman se dirige vers la porte et demande à son fils de dire au revoir, tandis que l'enfant part en courant vers une autre salle. Alicia propose à la maman d'aller chercher l'enfant mais celle-ci refuse et attend que son enfant vienne part lui-même. L'enfant prenant du temps à venir, Alicia ne sait plus si elle doit intervenir ou pas. Alicia est rejointe par sa collègue Léa qui intervient ensuite à plusieurs reprises auprès de l'enfant pour l'inciter à rejoindre sa maman. Après plusieurs tentatives de la part des adultes, l'enfant revient vers la porte mais repart aussitôt en courant. Cette fois-ci, Alicia l'intercepte et l'enfant se débat. Elle finit donc par le relâcher. Après plusieurs minutes, l'enfant finit par venir de lui-même en courant dans les bras de sa maman. Entre l'arrivée et le départ de cette maman, il se passe en tout neuf minutes. Sur ces neuf minutes, la séquence choisie par ALI, qui débute au moment de dire au revoir, dure quatre minutes. Le choix d'ALI se porte sur cette situation car c'est un moment qu'elle considère comme difficile. Elle explique que le départ est trop long et qu'elle ne sait plus comment agir, se décrivant comme « figée ».

Dans une posture évaluative et peu satisfaite de ce qu'elle perçoit de son travail, ALI souhaite trouver une autre réponse au problème pratique qu'elle rencontre dans cette situation. Elle formule donc son questionnement ainsi: « Relation trio. Jusqu'où l'éducatrice peut intervenir auprès de l'enfant devant son parent? ».

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi d'illustrer comment un phénomène interactionnel particulier est thématisé et déployé au fil de l'analyse collective: la communication directe ou indirecte. Pour cela, nous allons nous focaliser plus précisément sur trois moments-clés du déroulement interactionnel de la situation de formation. Afin de suivre et de mettre en évidence le processus de co-construction entre les professionnelles et les chercheuses, les moments-clés seront discutés de manière chronologique. À des fins de compréhension liée à la superposition des situations de référence (Figure 1), nous présenterons systématiquement des éléments contextuels de la situation de travail analysée, pour ensuite discuter des extraits de transcription de la situation de formation.

L'adressage indirect comme ressource dans la coordination du travail d'équipe

Le premier extrait que nous allons approfondir survient à la 41^e minute de la séance d'analyse collective. Il s'agit de la première fois que la communication indirecte est thématisée dans cette séance. Les discussions portent sur le moment du film analysé que nous décrivons ici:



Figure 2: Moment (A) de la situation de travail

Suite au départ de Pedro dans l'autre salle, Alicia propose de l'aide à la maman. Celle-ci refuse la proposition et attend son enfant au portail. Léa arrive dans la salle et demande si Pedro est parti, Alicia hoche la tête et la maman répond qu'elle l'attend. Un enfant (Elena) s'approche du portail. La maman ferme le portail et commence à parler à l'enfant. Alicia s'assoit au sol et parle à un autre enfant. Léa se dirige vers Pedro. Les professionnelles se questionnent sur la différence de participation entre les deux professionnelles. Léa, qui arrive dans un second temps, tente d'aller chercher l'enfant alors qu'Alicia, qui se décrit comme figée après le refus, reste à proximité de la maman.

Extrait 1⁵

- 1 KAR et inconsciemment c'est comme si.. j'sais pas j'interprète peut-être un peu trop loin. mais c'est comme si Léa. elle voit. elle se dit bon bah j'vais l'aider. j'vais aller le chercher enfin
- 2 DAN ouais ouais. bah en tout cas. elle va. elle va vers-
- 3 KAR tu vois/. parce que là elle s'en va
- 4 ALI + ouais parce que Léa elle a pas entendu + que la maman m'a dit non
- 5 KAR ouais voilà\
- 6 DAN ouais c'est pas faux
- 7 ALI donc peut-être elle se dit allez j'y vais pis j'tente
- 8 DAN ouais °ouais°..
- 9 CH1 c'est vrai qu'en tout cas y'a quelque chose qui se joue c'est que:: la maman elle prend du recul elle se met derrière la porte.. vous vous asseyez
- 10 ALI moi je m'asseye et Léa elle y va
- 11 KAR ouais

À la ligne 1, KAR propose une explication de l'intervention de Léa en précisant elle-même le niveau interprétatif de ses propos. Cette posture analytique est renforcée par la répétition à deux reprises de la formulation « c'est comme si » mais également par la mise en mots à la première personne du singulier des intentions de Léa (« elle se dit bon j'vais l'aider »). Toutefois, malgré un niveau interprétatif, KAR semble décrire un ajustement des actions de Léa à ce qu'elle perçoit et peut comprendre dans la situation, en l'occurrence un besoin d'aide. Après un alignement partiel de DAN à la ligne 2 (« bah en tout cas »), KAR cherche l'alignement de sa collègue (« tu vois/ », l.3) et justifie son interprétation par un fait observable, celui que Léa va chercher l'enfant. La description sert donc à justifier l'interprétation préalable des intentions de Léa. En chevauchant le tour de parole de KAR, ALI précise que Léa n'a pas entendu le refus, ce qui semble expliquer (« parce que ») pourquoi Léa intervient auprès de Pedro et pas Alicia. Les rôles endossés par les professionnelles sont donc à la fois façonnés par ce qu'elles perçoivent dans la situation mais également négociés avec les autres participants, en l'occurrence la maman. Suite aux alignements de KAR et DAN (l.5-6), ALI renforce l'interprétation des intentions de Léa initiée par KAR en recourant également à la première personne du singulier (« elle se dit aller j'y vais pis j'tente »). Après un échange entre professionnelles, CH1 intervient en s'alignant de manière nuancée (« en tout cas ») et redirige l'analyse sur des faits observables par l'emploi de verbes d'action et de la troisième personne. Elle focalise tout d'abord les observations sur la maman, puis sur Alicia. De manière chevauchée, ALI décrit ses actions dans le film et complète par les agissements de Léa. Sans valider ou invalider les interprétations des professionnelles sur les intentions de Léa, CH1 réoriente la discussion à un niveau descriptif, permettant de rendre visible la négociation des rôles dans la séquence analysée.

À la suite de ces échanges, CH2 introduit la distinction entre la communication directe et indirecte comme un moyen de lecture de cette situation. Faisant écho à la première séance d'analyse collective concernant la séquence de KAR, CH2 compare les effets observés dans les deux situations.

Extrait 2

- 12 CH2 mais là. on voit justement la différence entre les adressages indirects ((regardant KAR))
- 13 KAR hein hein
- 14 CH2 et là où vous avez demandé clairement explicitement ((regardant ALI)) . parce qu'un adressage indirect il faut deviner
- 15 KAR hein hein ((hoche la tête))
- 16 ALI ouais ((hoche la tête))

5. Les conventions de transcriptions figurent à la fin de l'article.

- 17 CH2 et pis on peut deviner un peu comme ça arrange ((regardant KAR avec un sourire))
- 18 KAR hein hein
- 19 DAN °hein:°
- 20 CH2 que quand on demande clairement.. alors ça peut faciliter les choses quand on a un oui et puis s'il vous plaît. oui allez-y.. euh que quand on a un NON. euh c'est plus compliqué après de
- 21 ALI °ouais. ouais°
- 22 CH2 de le refaire que si ça avait été fait de façon indirecte
- 23 ALI bah peut-être si ça avait été fait de façon indirecte. j'aurais fait.. plus
- 24 DAN ouais. t'aurais plus osé
- 25 ALI ouais.. parce qu'on sait jamais. ouais
- 26 CH2 disons. votre collègue après elle fait.. voilà
- 27 ALI ouais dans l'indirect c'est un peu: euh ((mouvement des mains)) .. donc peut-être que je me serais permise de faire plus

De la ligne 12 à 22, CH2 propose une nouvelle analyse de la situation au regard du concept théorique qu'elle introduit. La production d'énoncés assertifs positionne CH2 dans une posture relativement transmissive. L'emploi de l'adverbe « justement », ainsi que du pronom impersonnel renforcent la valeur affirmative de ses propos. Par le regard, elle distingue ce qui relève de la situation précédente de KAR (« on voit justement la différence entre les adressages indirects ((regardant KAR)) », l.12) de ce qui relève de notre situation avec ALI (« et là où vous avez demandé clairement explicitement ((regardant ALI)) », l.14). Elle compare donc la nécessité d'interpréter un adressage indirect dans la situation de KAR (l.14), ce qui permet de s'y ajuster ou non (l.17), et un adressage direct formulé explicitement (l.20) comme dans la situation d'ALI où cela semble conditionner les professionnelles à agir selon la réponse reçue. La reformulation « de façon indirecte » (l.22) laisse entrevoir une généralisation du concept d'« indirect » qui, en plus de l'adressage, engloberait la distinction entre implicite et explicite. Par la production de continuateurs et de hochements de tête, KAR et ALI montrent un alignement sur les propos de CH2. En ligne 19, DAN produit une interjection à voix plus basse ponctuée d'un allongement vocalique (« °hein:° ») exprimant vraisemblablement une nouvelle compréhension émergente de la situation que nous reprenons dans l'extrait suivant.

À la ligne 23, ALI questionne ses actions dans la situation analysée au regard des concepts théoriques introduits par CH2 (« peut-être si ça avait été fait de façon indirecte. j'aurais fait.. plus »). L'emploi du conditionnel pour décrire l'enchaînement séquentiel entre le type de communication et les actions d'Alicia rend visible l'ajustement permanent des professionnelles à ce qui précède dans leur activité de travail. La communication indirecte, dans son acception large en reprenant la formulation « de façon indirecte », est donc identifiée par ALI comme une ressource potentielle dans le travail d'ajustement auprès de la maman, laissant plus de marge de manœuvre. Et par conséquent, la communication directe et explicite devient explicative du caractère « figé » qu'elle perçoit de son activité au début de la séance d'analyse collective. En ligne 24, DAN s'aligne en confirmant que la communication indirecte lui aurait permis d'agir « plus ». À ce propos, CH2 rappelle que Léa est intervenue auprès de l'enfant (l.26). De manière descriptive, CH2 rend visible la dimension collective du travail par l'endossement de rôles complémentaires par les professionnelles et évite ainsi le risque de considérer la communication indirecte comme « la bonne pratique », mais bien comme une ressource potentielle à négocier dans l'interaction. Cette répartition des rôles est ensuite reprise par DAN en se focalisant cette fois-ci sur Léa.

Extrait 3

- 28 DAN bah du coup c'est pas plus mal du coup que Léa ait pas entendu
- 29 ALI + ouais +. ouais ouais
- 30 DAN cet adressage direct.. et du coup elle a profité de l:: de l'adressage indirect.. parce qu'elles se sont regardées quand elle est arrivée dans la salle Léa la maman l'a regardé.. elle a fait un peu un pff ((mouvement main et roulement des yeux)) <ouais > donc elle a compris de cette-. de ce truc. non-verbal. elle a compris que la maman bah elle y arrive PAS < hein hein > puis après elle demande il est parti:/. et là effectivement elle a pas entendu qu'elle t'as dit non. donc elle se dit bah j'y vais quoi < ouais >. c'est ce que dit CH2 en fait. elle a profité de ce truc indirect < ouais > pour y aller quoi
- 31 ALI ouais.. l'indirect c'est bon aussi

Le fait que Léa n'ait pas entendu l'adressage direct de la maman à Alicia devient pour DAN une opportunité (« c'est pas plus mal », l.28) pour la coordination dans l'équipe. ALI s'y aligne aussitôt (l.29). Léa aurait donc saisi l'occasion d'un adressage indirect pour intervenir (l.30). De manière assertive et descriptive, DAN précise tout d'abord comment la maman et Léa se sont regardées et ont échangé de manière non-verbale, que DAN illustre elle-même en mimant. Contrairement à ce qu'elle affirme, sa description des regards et des comportements non-verbaux semble indiquer un échange direct entre la maman et Léa. À ce moment de la séance d'analyse collective, l'appropriation du concept d'adressage semble encore approximative. Il s'agit donc du comportement non-verbal de la maman qui fait l'objet d'une interprétation de la part de Léa et non de l'adressage. En l'occurrence, DAN infère que Léa interprète l'échange non-verbal comme une manifestation de la difficulté de la maman (« elle a compris que la maman bah elle y arrive pas »). Elle reprend ensuite le fait que Léa n'ait pas entendu le refus d'aide adressé à Alicia pour expliquer l'intervention de cette dernière auprès de l'enfant (« elle se dit bah j'y vais quoi »). L'intervention devient donc l'indice qui permet d'affirmer qu'implicitement Léa interprète une demande d'aide. Par l'emploi du « je », DAN fait à nouveau parler Léa, lui attribuant des intentions. Toutefois, à l'inverse des premiers échanges, c'est par l'observation fine du film que DAN accède et interprète ce qui se passe. La description ne sert plus à justifier une intuition interprétative mais constitue la base sur laquelle les hypothèses peuvent être formulées. Les changements de postures analytiques ainsi que la description fine de l'organisation séquentielle des interactions comme matrice interprétative du sens accordé aux pratiques démontrent une certaine appropriation de la démarche d'analyse par les professionnelles. Pour finir, DAN reformule ce qui relèverait plus de l'implicite comme « ce truc indirect » auquel ALI s'aligne (« l'indirect c'est bon aussi », l.31).

L'adressage indirect comme moyen de l'action professionnelle

Le deuxième extrait où la communication indirecte est thématisée apparaît à la 51^e minute de la séance d'analyse collective. Nous décrivons en quelques mots ce qui se passe dans la situation de travail analysée :



Fig. 3: Moment B de la situation de travail

Après plusieurs interventions verbales de Léa pour que Pedro rejoigne sa maman, l'enfant s'approche du portail. Le temps que la maman ouvre à nouveau le portail, l'enfant repart en courant dans le sens inverse. Cette fois-ci, Alicia l'intercepte sous forme d'un jeu mais l'enfant exprime son mécontentement et se débat jusqu'à ce qu'elle le lâche. L'enfant repart en souriant et la maman le suit.

Lors de l'analyse de ce passage, ALI exprime son malaise à retenir cet enfant: « j'suis pas en accord aussi de le garder alors qu'il se débat ». Face à cette tentative avortée d'Alicia de clore la situation de départ, les discussions sont d'ordre général et soulèvent certaines questions de métier: jusqu'où l'éducatrice peut-elle décider d'intervenir? Comment ne pas casser l'autorité parentale? Quel est le juste milieu? À l'occasion de ces réflexions, DAN revient sur une formation suivie quelques temps auparavant, dans laquelle l'intervenant invitait les professionnelles à demander explicitement aux parents de récupérer leur enfant lorsque le départ est jugé trop long. Une solution remise en question par DAN: « on est... plus au moins à l'aise avec ça ».

Revenant à la situation de départ de Pedro, ALI semble également rejeter cette possibilité: « AH NON.. ah là moi je me sens pas ». Ce qui conduit à thématiser une nouvelle fois la communication indirecte.

Extrait 4

- | | | |
|----|-----|---|
| 31 | ALI | ouais. moi j'ai pas osé là |
| 32 | KAR | parce que. j'trouve que c'est plus facile de s'adresser à l'enfant qu'au parent |
| 33 | DAN | bah ouais c'est ça |

- 34 ALI ouais::
- 35 KAR de dire euh. ouais j'pense Pedro il faut y aller. maman elle t'attend enfin::
- 36 DAN ouais bah là en l'occurrence ça marche pas du tout
- 37 ALI mais au final on passe toujours par l'enfant\ les parents passent par l'enfant\ nous on passe par l'enfant\ et pis quel impact aussi ça a sur l'enfant qu'il soit toujours euh:... ce.. entre deux ((gestes mains))
- 38 KAR hein hein
- 39 CH1 mais c'est drôle. parce que vous parlez à qui là quand vous interceptez l'enfant ((remonte film))
- 40 ALI ah bah je parle à Pedro/. alors j'aurais pu
- 41 CH1 ((hochement de tête)) mais:. c'est adressé.. que à Pedro/ ((rires))
- 42 ALI bah.. non.. indir- alors directement c'est adressé à Pedro\ et indirectement je fais comprendre à la maman venez le prendre
- 43 DAN ouais
- 44 KAR ouais
- 45 ALI j'pense
- 46 CH1 exactement. donc là vous disiez que pour éviter de casser l'autorité parentale. y'a aussi la stratégie parfois de parler à l'enfant. là vous le faites

En ligne 31, ALI rejette l'idée de demander directement et explicitement à la maman de récupérer son enfant. De manière chevauchée, KAR semble y apporter une explication (« parce que ») par le fait qu'il serait plus simple de s'adresser à l'enfant. Elle identifie donc deux destinataires possibles pour faire avancer l'activité. DAN et ALI s'alignent aussitôt (l.33-34). Dans cette continuité, KAR donne un exemple de ce qui pourrait être dit à l'enfant dans la situation de Pedro, plutôt que de demander à la maman de récupérer son enfant (l.35). L'incitation à agir serait donc orientée sur l'enfant. Cela soulève une nouvelle question de métier pour ALI : « quel impact aussi ça a sur l'enfant qu'il soit toujours euh:... ce.. entre deux » (l.37). KAR semble s'y aligner (« hein hein », l.38). En ligne 39, CH1 ne répond pas au débat soulevé et montre un désalignement ou du moins une autre manière potentielle de voir les choses par la formulation « mais c'est drôle ». CH1 revient sur ce qui se passe dans le film en questionnant ALI sur le destinataire de son énoncé. ALI affirme donc s'être adressée à Pedro. CH1 hoche la tête et questionne à nouveau ALI, laissant la possibilité d'un adressage multiple (« mais:. c'est adressé.. que à Pedro/ ((rires)) », l.41).

Les silences et les rires partagés indiquent qu'il ne s'agit pas d'une « vraie » question. CH1 accompagne ALI à identifier et à verbaliser la possibilité d'un double adressage. Une opportunité qu'elle saisit en ligne 42 où elle explicite que directement elle s'adresse à Pedro et indirectement à la maman. L'incitation à agir ne serait donc pas orientée uniquement sur l'enfant. Suite aux ratifications de DAN et KAR, CH1 valide l'observation d'ALI (« exactement », l.46) et explicite en quoi s'adresser à l'enfant peut devenir une stratégie pour les professionnelles pour indirectement demander au parent d'agir sans endosser une place haute vis-à-vis du parent. La mobilisation de la communication indirecte peut par conséquent devenir une ressource pour les professionnelles pour répondre à certains enjeux relationnels du travail auprès des parents, notamment en préservant le parent d'un éventuel rapport asymétrique.

Un peu plus loin, le moment du film est à nouveau visionné au sein du groupe d'analyse :

Extrait 5

- 47 DAN il faut rentrer à la maison aussi bien tu pourrais le dire à la maman quoi
- 48 KAR ouais
- 49 DAN il faut rentrer à la maison
- 50 ALI ouais. ouais ouais

- 51 DAN là tu le dis à Pedro mais
- 52 ALI mais indirectement c'est un message pour la maman
- 53 DAN pour elle en fait
- 54 CH1 c'est vrai que c'est pas. dirigé. c'est pas dit TU dois
- 55 ALI ouais
- 56 DAN ouais

Le re-visionnage permet l'identification de nouveaux indices par les participantes. En ligne 47, DAN relève une formulation impersonnelle (« il faut rentrer à la maison ») permettant de s'adresser aussi bien à la maman qu'à l'enfant. La formulation de l'énoncé devient donc une ressource dans la production ou l'identification d'un adressage indirect. Suite aux ratifications de KAR et ALI (l. 48 et 50), DAN continue en affirmant « là tu le dis à Pedro mais » (l.51) et ALI termine la phrase « mais indirectement c'est un message pour la maman » (l.52). DAN confirme cette observation (« c'est pour elle en fait », l.53). Les participantes semblent s'accorder sur le fait qu'indirectement, la maman est adressée dans les propos d'Alicia envers l'enfant. CH1 s'aligne et valide l'observation de DAN en reformulant l'aspect impersonnel de l'énoncé comme un indice significatif de la communication indirecte (l.54).

L'adressage indirect comme moyen de l'action de la maman

Le troisième et dernier extrait thématissant la communication indirecte survient à la 60^e minute de la séance d'analyse collective. Les discussions portent sur un moment précis du film :



Figure 4: Moment (C) de la situation de travail

Après avoir tenté de récupérer Pedro dans la salle, la maman retourne vers le portail. Elena, l'enfant à quatre pattes, se dirige à nouveau vers la maman, comme dans le premier extrait. Cette fois-ci, la maman laisse le portail ouvert. Elle parle à l'enfant et lui propose de partir avec elle. Pedro revient en courant dans les bras de sa maman. Dans l'analyse collective de cet extrait, les professionnelles convoquent des observations qu'elles ont faites préalablement dans la séance, concernant la première fois où Elena s'est avancée vers la maman. Pour une meilleure compréhension, nous revenons brièvement sur les échanges qui se déroulent à la 40^e minute de la séance d'analyse collective, avant l'introduction du concept de la communication indirecte.

Extrait 6

- 57 MEL là elle a fermé la porte la maman < ouais > et elle a bien.. fait en sorte qu'on entende le clap ((en mimant)) . je sais pas si c'est pour que Pedro entende ou pas mais. j'sais pas. j'ai l'impression quand elle ferme la porte elle fait bien euh ((mime))
- 58 DAN elle le claque bien/
- 59 MEL ouais
- 60 DAN j'ai pas fait gaffe

- 61 MEL bah pas fort mais.: genre. elle ferme. vraiment la porte
- 62 CH2 mais c'est pas pour éviter que l'autre bébé sorte/
- 63 MEL surtout qu'on entend. aussi peut-être ouais

La manière donc la maman ferme la porte semble indiquer pour MEL une intention de la maman. Par l'emploi de la première personne du singulier, MEL fait part ensuite de ses interrogations quant à la raison (« je sais pas si c'est pour que Pedro entende ou pas mais. j'sais pas. »). L'emploi de la conjonction « si » et la répétition à deux reprises de « je sais pas » semblent indiquer une supposition, caractérisant une posture analytique interprétative, renforcée par la suite de son énoncé en précisant qu'il s'agit d'une impression (« j'ai l'impression quand elle ferme la porte elle fait bien euh ((mime)) »). MEL semble percevoir dans les agissements de la maman des éléments significatifs mais elle peine toutefois à les justifier de manière descriptive. À la ligne 58, DAN réagit au mime et semble mettre en mots ce qu'elle en comprend de manière interrogative (« elle le claque bien/ »). Après la réponse affirmative de MEL (l.59), DAN montre un certain désalignement en répondant uniquement sur le fait qu'elle n'a « pas fait gaffe » (l.60), sans réagir à l'interprétation de MEL. Ce qui amène MEL à préciser la manière dont la maman ferme la porte (l.61). En ligne 62, CH2 questionne l'aspect pragmatique de la situation (« mais c'est pas pour éviter que l'autre bébé sorte/ »). L'utilisation du « mais » semble également indiquer un désalignement de CH2 ou du moins une orientation interprétative différente. De manière chevauchée à la question de CH2, MEL continue ses observations (« surtout qu'on entend ») et s'interrompt pour répondre à CH2 (« aussi peut-être ouais », l.63). Par l'emploi des adverbes « aussi » et « peut-être », MEL reconnaît l'éventualité d'une explication différente sans pour autant réfuter la sienne. Un changement de sujet laisse ensuite la question en suspens. Ainsi, lorsque le groupe visionne le passage où Elena revient vers la maman pour la deuxième fois, les professionnelles font référence aux observations préalables. La maman s'adresse à nouveau à l'enfant mais cette fois-ci elle ne ferme pas la porte.

Extrait 7

- 64 LOR elle utilise la même stratégie qu'au début
- 65 DAN elle parle fort en plus
- 66 LOR elle va de nouveau parler à l'enfant qui vient vers elle. comme avant en fait. c'est exactement le même. scénario qui a été coupé
- 67 DAN elle parle fort pour que Pedro entende.. ouais
- 68 KAR et quand elle parle au bébé elle regarde. elle a un regard quand même. elle vérifie qu'il entend euh
- 69 CH1 ça. °ça c'est intéressant°. elle parle fort pour que Pedro entende
- 70 DAN j'pense que c'est pour ouais..
- 71 ALI ouais ouais
- 72 DAN j'pense qu'elle parle fort pour que Pedro entende qu'elle va potentiellement partir avec un autre enfant

Dès l'arrêt du film, LOR intervient et affirme qu'« elle utilise la même stratégie qu'au début » (l.64).

Il semblerait qu'il devienne évident pour LOR, malgré son silence la première fois, que la maman use d'une même stratégie pour la deuxième fois. LOR continue en décrivant la répétition du « scénario » où la maman s'adresse à Elena lorsque celle-ci s'approche (l.66). L'adressage devient donc l'élément pertinent pour identifier une stratégie dans cette situation, mais également dans la précédente (et non plus le claquement de porte). DAN s'aligne sur les propos de LOR en précisant un indice prosodique (« elle parle fort », l. 65, 67). DAN affirme ensuite que la modulation de la voix de la maman serait « pour que Pedro entende ». Il serait donc adressé indirectement. De manière chevauchée, KAR ajoute des observations sur les regards de la maman qui vont également dans le sens d'une stratégie de cette dernière (« elle a un regard quand même. elle vérifie qu'il entend », l.68). Marquant son intérêt (« °ça c'est intéressant° »), CH1 répète l'énoncé de DAN (l.69), ce qui conduit cette dernière à expliciter un peu plus le raisonnement de la stratégie. Augmenter le volume de la voix permet de faire savoir à Pedro que sa maman pourrait partir sans lui, au profit d'un autre enfant (l.72). L'objectif visé semble être que Pedro revienne vers sa maman par peur de la voir partir avec un autre. Un peu plus loin dans les échanges, KAR revient sur les regards de la maman :

Extrait 8

- 75 KAR et là on voit que c'est une stratégie parce que y'a le regard aussi.. c'est comme si. en fait elle parle pas. elle parle avec euh :. avec le bébé qui est au sol mais pour parler. pour euh :
- 76 ALI ouais. + oui oui oui + ((hochements de tête))
- 77 KAR c'est pas genre j'ai une interaction avec le bébé
- 78 ALI oui vraiment °profond°
- 79 KAR c'est elle lui parle mais elle regarde là-bas voir si euh :. quelqu'un euh. se manifeste ((2 sec.))
- 80 CH1 °exactement°. ouais. c'est vrai que là du coup c'est :
- 81 KAR ouais
- 82 CH1 on voit que l'adressage. il est encore une fois indirect
- 83 KAR c'est ça. c'est ça

De manière affirmative, KAR justifie (« parce que ») l'hypothèse de la stratégie par l'observation des regards de la maman. Comme pour le premier extrait que nous avons analysé, KAR débute son explication par « c'est comme si », laissant potentiellement apparaître une posture interprétative. Cette fois-ci pourtant, elle utilise la description du film pour justifier ce qu'elle avance. La maman s'adresse à l'enfant mais l'interaction semble superficielle car les regards sont ailleurs. En ligne 76, ALI montre un alignement fort par la répétition du mot « oui », l'augmentation de la voix et le fait de terminer la phrase de KAR à la ligne 78 (« oui vraiment °profond° »). La description fine des regards permet d'appuyer l'hypothèse de la stratégie de la maman. Après une brève pose de deux secondes, CH1 intervient pour valider les observations des professionnelles (« °exactement° », l.80) et thématise comme conclusion qu'il s'agit d'un adressage indirect (l.82). Le chevauchement avec KAR semble montrer une anticipation du mot indirect. L'alignement est renforcé par la répétition de « c'est ça » (l.83). Les professionnelles ont non seulement la capacité de produire des adressages directs et indirects mais également la capacité de les identifier et de les interpréter chez les autres participants de l'interaction pour s'y ajuster. Ce dernier extrait montre des déplacements analytiques et conceptuels très importants. À leur initiative et de manière autonome, les professionnelles s'appuient sur des descriptions fines concernant différents modes sémiotiques (la parole, la prosodie, les regards) pour démontrer qu'il s'agit d'une stratégie de la part de la maman pour que Pedro vienne, et non pas d'un « vrai » échange entre elle et le bébé. CH1 n'intervient plus qu'à la fin pour valider. Cela démontre à la fois une appropriation de la démarche analytique par les professionnelles mais également du concept théorique de la communication indirecte.

La formation comme ressource pour la recherche

Cette étude de cas d'une expérience d'analyse collective portant sur des situations ordinaires du travail de partenariat avec les parents montre que les professionnelles de l'éducation de l'enfance disposent d'une capacité non seulement à mobiliser et à mettre en œuvre des compétences d'interaction dans les rencontres avec les parents, mais encore à s'orienter vers de telles compétences dans leur travail analytique à propos des situations observées. En effet, l'analyse collective entre chercheuses et professionnelles permet de rendre visible un trait particulier de la compétence interactionnelle relatif à la capacité de discriminer des situations de communication directes et indirectes.

Dans les situations d'interaction complexe à multiples participants, comme c'est le cas dans les arrivées et les départs des enfants en crèche, les éducatrices démontrent une compétence à pouvoir gérer des questions d'adressage, mais également à les reconnaître chez les autres pour s'y ajuster. Cette compétence est pour elles repérable dans plusieurs situations et permet de faire face à différents processus caractéristiques des événements interactionnels liés aux départs des enfants en fin de journée : les processus de coordination au sein des collectifs de travail, d'action en direction des enfants et de leurs parents et d'observation des modalités d'interaction entre les parents et leurs enfants. Les mécanismes d'adressages directs et indirects semblent donc constituer une réalité interactionnelle à la fois plastique et multifonctionnelle, que les professionnelles repèrent comme un ingrédient de leur travail.

De manière intéressante, il apparaît aussi que le repérage de ces ingrédients de la compétence d'interaction ne se réduit pas pour les professionnelles à observer et à décrire des processus strictement communicationnels. Ces ingrédients sont en lien étroit avec des débats de normes de métier (Schwartz et Durrive, 2009; Durrive, 2015).

En effet, il apparaît dans les données analysées ci-dessus qu'accéder à ce trait de la compétence d'interaction, jusqu'alors incorporé dans les pratiques sans pour autant être identifié, représente pour les professionnelles un levier pour repenser des questions de métier. L'usage d'une perspective interactionnelle en analyse du travail comme démarche de formation permet la description fine de ce qui se passe dans l'interaction, et par conséquent de nourrir les postures d'analyse interprétative et évaluative. Par l'identification de ces compétences tacites, les professionnelles accèdent à une nouvelle compréhension des situations et de leur propre activité, conduisant à une nouvelle appréciation de celle-ci. Aussi la communication indirecte devient-elle par exemple un moyen d'indiquer les attentes des professionnelles sans pour autant tomber dans un rapport asymétrique avec le parent ou, comme les professionnelles le disent: « pour ne pas casser l'autorité parentale ». Le caractère éminemment situé de cette compétence est également évoqué, particulièrement par le risque d'instrumentalisation de l'enfant, contraire aux normes collectivement partagées. L'analyse proposée permet donc d'illustrer le point de rencontre entre une posture d'analyse et des préoccupations ou des problèmes pratiques de métier.

L'analyse de ces extraits de formation permet également de montrer la capacité des professionnelles à s'approprier le dispositif analytique proposé, ainsi que des concepts théoriques et les principes qui lui sont liés. Avec l'accompagnement des chercheuses, les professionnelles atteignent une relative autonomie dans le repérage de la compétence d'interaction, ainsi que dans l'analyse séquentielle et multimodale de ce qui se passe dans la situation de travail. La pertinence de cette catégorie analytique, initialement introduite par une chercheuse, est donc co-construite entre professionnelles et chercheuses au fil de la séance d'analyse collective. Cela montre aussi comment les changements de points de vue sur l'activité réalisée sont le produit d'une activité elle-même collective et dynamique. Au fil des échanges, la nature des interventions des formatrices se transforme progressivement, prenant la forme tantôt de catégories théoriques ou de relances. C'est aussi par le visionnement répété des extraits vidéo que s'acquièrent des routines analytiques, allant d'une appréhension d'abord évaluative et interprétative à propos de la situation analysée à des rapports plus descriptifs à des comportements observables, dans leurs composantes à la fois verbale et multimodale.

Enfin, le caractère émergent et distribué de la conduite de ces séances d'analyse ainsi que les premières conclusions que nous pouvons esquisser au travers de cette étude de cas nous amènent à repenser les liens de linéarité et de successivité qui existent parfois entre recherche et formation, ainsi qu'entre les démarches d'analyse de l'interaction et leurs usages en formation. Nos observations tendent à montrer que les catégories en circulation dans les pratiques de formation ne constituent pas nécessairement le produit consécutif et transposé de résultats de recherche acquis antérieurement mais un ingrédient à part entière de la recherche et une contribution à la description et à la compréhension des situations ordinaires de travail. Ainsi, les deux objectifs visés dans notre dispositif de recherche (i.e. à la fois d'identifier les compétences interactionnelles dans un volet vidéo-ethnographique et les développer dans un dispositif de formation continue) pourraient bien en définitive s'articuler de manière plus spiralaire et non comme un processus séquentiellement ordonné, où la documentation des pratiques conduirait à la formation. En effet, la formation permet d'identifier conjointement des compétences interactionnelles, à la fois ancrées théoriquement par les chercheuses et par les préoccupations des professionnelles, tout en les développant. Les catégories analytiques produites dans le cours de la formation sont autant de pistes qui deviennent des candidats à l'analyse des données du premier volet par le chercheur lui-même. Dans cette logique, le volet compréhensif sur le travail serait alors configuré par le volet formatif. Ou, pour le dire autrement, les conditions de développement des compétences d'interaction pourraient bien constituer une méthode au service de leur identification et de leur mise en visibilité.

Conventions de transcriptions

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

Bibliographie :

- Bonnabesse, M. et Blanc, M. (2013). Penser les relations entre parents et professionnels comme un élément essentiel de la qualité. Dans S. Rayna et C. Bouve (dir.), *Petite enfance et participation : Une approche démocratique de l'accueil* (p. 105-124). Toulouse : ERES.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolutions. *Langage et Société*, 98, 17-42.
- Boutet, J. (2008). La vie verbale au travail. Toulouse : Octarès Éditions.
- Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et prévisions*, 57 (1), 45-58.
- Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. Dans G. Meyer et A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir* (p. 143-164). Toulouse : ERES.
- Cheatham, G.A., et Ostrosky, M.M. (2009). Listening for details of talk: Early childhood parent-teacher conference communication facilitators. *Young exceptional children*, 13 (1), 36-49.
- Deana, C. (2006). Les professionnels à la rencontre des parents : (ré-) apprendre le mouvement ? Dans C. Deana et G. Greiner (Dir.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (p. 165-179). Toulouse : ERES.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. Dans L. Filliettaz, I. De Saint-Georges et B. Duc (Dir.), « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (p. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Durand, I. et Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions entre recherche et formation* (p. 51-76). Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Durrive, L. (2015). L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octarès Éditions.
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. Dans J. Friedrich et J. Pita, J. (Dir.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (p. 127-162). Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Filliettaz, L. et Zogmal, M. (dir.). (2020). Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif. Toulouse : Octarès Éditions.
- Goffman, E. (1987). Façons de parler. Paris : Éditions de Minuit.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogbon, J. et Tsatsarelis, C. (2001). Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom. London : Continuum.
- Laforest, M. (2018). L'intégration de résultats de recherche à un programme de formation : problématisation d'un processus de transposition. Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outils de formation professionnelle et de recherche* (p. 23-50). Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Lussi Borer, V. et Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (Dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2017). Multiactivité en interaction. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 319-356). Paris : Presses universitaires de France.
- Nunez Moscoso, J. et Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (1), 147-181.
- OECD (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development. Repéré à <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264035461-en.pdf?expires=1583850728&id=id&accname=ocid177643&c>

checksum=2B1CE379ECEC629BAA740F5C75A85E8C

- PEC (2015). Plan d'études cadre des éducateurs-trices de l'enfance diplômé-e-s ES. Confédération helvétique: SEFRI. Repéré à http://www.esede.ch/img/contentpages/files/PEC_Education%20enfance_ES.pdf
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., De Weck, G., Fillietaz, L., Gonzalez Martinez, E. et Petitjean, C. (Dir.). (2017). *Interactional competences in institutional settings: from school to the workplace*. London: Palgrave Macmillan.
- Scalabrini, L. et Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Éducation et sociétés*, 34 (2), 23-38.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse: Octarès Éditions
- Ulmann, A.-L., Betton, E. et Jobert, G. (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance*. Dossier d'études No. 145. Paris: CNAF.
- Young, RIFF et Miller, E.R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 519-535.

