

## De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance

### From child observation to interactional analysis: an adult education workshop for Early childhood educators

Marianne Zogmal and Isabelle Durand

Volume 9, Number 2, 2020

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1071698ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1071698ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Zogmal, M. & Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse  
interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des  
éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108–122.  
<https://doi.org/10.7202/1071698ar>

Article abstract

*This contribution presents an adult education workshop implemented in the field of early childhood education. One of the specificities of education and care practices lies in the competences of the professionals to give a central role to the detailed observation of situations, in order to adjust their modalities of action. How can such observational work be developed and transformed? A participatory research-training approach aims to support the co-construction of an analytical view on observable phenomena in the course of interactions. In a perspective of interactional analysis, it focuses on the modalities that favor the construction of such an analytical posture.*

## De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle: contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance

Marianne ZOGMAL et Isabelle DURAND \*

Université de Genève, Suisse  
Marianne.Zogmal@unige.ch

\* Cet article est un hommage à Isabelle Durand, notre chère collègue trop tôt disparue. Isabelle Durand a activement contribué à la production de cet article, avant d'être emportée par une longue maladie.

**Mots-clés:** *Analyse interactionnelle, Éducation de l'enfance, Formation d'adultes*

**Résumé:** *Cette contribution présente un dispositif de formation continue dans le champ de l'éducation de l'enfance. Une des spécificités de ce type de métiers réside dans les compétences des professionnel.le.s à donner un rôle central à l'observation fine des situations, afin d'ajuster leurs modalités d'actions. Comment un tel travail d'observation peut-il se développer, s'enrichir et se transformer? Afin de soutenir la co-construction d'un regard analytique portant sur les phénomènes observables dans le déroulement des interactions, une démarche de recherche-intervention met en œuvre un processus participatif. Elle s'intéresse aux apports d'une perspective interactionnelle pour favoriser la construction d'une telle posture analytique.*

**Title:** **From child observation to interactional analysis: an adult education workshop for Early childhood educators**

**Keyword:** *Adult Education and training, Early Childhood Education, Interactional Analysis*

**Abstract:** *This contribution presents an adult education workshop implemented in the field of early childhood education. One of the specificities of education and care practices lies in the competences of the professionals to give a central role to the detailed observation of situations, in order to adjust their modalities of action. How can such observational work be developed and transformed? A participatory research-training approach aims to support the co-construction of an analytical view on observable phenomena in the course of interactions. In a perspective of interactional analysis, it focuses on the modalities that favor the construction of such an analytical posture.*

## Introduction

Cette contribution présente un dispositif de formation continue mobilisant l'analyse de l'activité et mis en place dans le champ professionnel de l'éducation de l'enfance en Suisse. Les métiers de la prise en charge d'autrui présentent des spécificités; l'une d'elles est constituée par la dimension collective des activités, entre enfants, collègues, apprenants; une autre réside dans le rôle central de l'observation fine des situations, permettant d'ajuster les modalités des actions éducatives. Dans leur travail quotidien, les professionnel.le.s observent les conduites des enfants et portent ainsi un certain regard analytique sur ce qui se passe dans le déroulement interactionnel, de façon située. Comment un tel travail d'observation peut-il se développer, s'enrichir et se transformer?

Pour s'intéresser à ces processus d'observation, une perspective interactionnelle en analyse des activités de travail offre des outils théoriques et méthodologiques pertinents. Elle propose une définition de l'interaction comme « le processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace perceptuel partiellement partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe, elle-même indexée à des pratiques sociales historiquement et culturellement constituées » (Filliettaz, 2018b, p. 15).

En adoptant une perspective interactionnelle, cette contribution s'inscrit dans une continuité avec de nombreuses démarches de recherche portant sur les métiers de la prise en charge d'autrui et sur les pratiques professionnelles effectuées dans les champs du social, de la santé et de l'éducation (Boutet, 2008; Cerf & Falzon, 2006; Piot, 2005). Les approches d'analyse interactionnelle sont également mobilisées pour concevoir et réaliser des dispositifs de formation dans les métiers de la prise en charge d'autrui, et notamment en ce qui concerne le domaine de l'éducation de l'enfance (Alonso Vilches & Pirard, 2016, 2018; Filliettaz, 2017; Filliettaz, & Durand, 2016; Ulmann, 2013; Vinatier, Filliettaz & Leforest, 2018). Les métiers de l'éducation de l'enfance constituent un contexte emblématique pour étudier les « compétences interactionnelles » (Mondada, 2006; Pekarek Doehler, 2006) déployées, ainsi que les processus de formation qui permettent de les construire.

Le dispositif de formation présenté dans cette contribution s'inscrit dans un programme de formation (Durand et Trébert, 2018) qui vise la construction d'une posture analytique basée sur l'observation des phénomènes interactionnels tels qu'ils se déploient dans l'activité éducative. En effet, une posture analytique basée sur la description des phénomènes observables enrichit le regard des professionnel.le.s sur leur propre activité, mais aussi celui que porte le collectif sur la complexité du métier.

Cependant, cet enrichissement et cette transformation des postures analytiques ne s'opèrent pas à n'importe quelles conditions. C'est à l'explicitation de ces conditions que la présente contribution est consacrée. Afin de soutenir la co-construction d'un regard analytique, une démarche de recherche-intervention met en œuvre un processus participatif. Le dispositif mis en place s'inscrit ainsi dans une continuité avec des travaux portant sur des démarches collaboratives (Desgagné, 1997; Snow, 2004; Veillard & al., 2011). La co-construction de significations et de savoirs dans le contexte de formation mis en place amène à une « médiation entre théorie et pratique » (Desgagné, 1997, p. 15), entre les savoirs des professionnel.le.s portant sur leur travail et leurs pratiques d'observation et ceux des formatrices concernant l'analyse des interactions.

Dans cette contribution, nous présentons d'abord les ancrages théoriques et méthodologiques de la perspective interactionnelle dans l'analyse du travail – nous les avons remobilisés pour la conception de la formation (1). Ensuite, nous détaillons le déroulement du dispositif de formation; celui-ci repose sur des séquences filmiques recueillies par les participantes au cours de leurs propres activités professionnelles, puis analysées collectivement par le groupe en formation (2). Nous explicitons en particulier le déplacement analytique de l'une des participantes au fil des étapes de la formation (3; 4). En conclusion, nous abordons les apports du dispositif: la posture analytique reposant sur la description développe un « savoir voir », qui permet d'identifier la richesse et la complexité de l'activité professionnelle en éducation de l'enfance.

## L'analyse interactionnelle mobilisée dans le contexte de travail, dans la recherche et en formation

### Une analyse interactionnelle imbriquée dans les pratiques professionnelles ordinaires des éducatrices et éducateurs de l'enfance

En s'intéressant aux possibles apports formatifs d'une perspective interactionnelle dans le champ de l'éducation de l'enfance, il s'avère important de tenir compte des spécificités des pratiques professionnelles en question. L'observation est considérée comme une tâche centrale dans le travail avec de jeunes enfants. Dans le contexte suisse, cela ressort notamment des référentiels portant sur la formation d'éducatrice et d'éducateur de l'enfance du niveau ES (École supérieure). L'observation constitue ainsi un des dix processus de travail définis par le Plan d'études cadre de cette formation (PEC, 2015). 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 extra-familial 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). De nombreuses approches pédagogiques considèrent également que l'observation et la documentation des activités pédagogiques sont des moyens pour soutenir une pratique réflexive, permettant de « voir comment nous comprenons et 'lisons' ce qui se passe dans la pratique » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 233). Selon ces différents textes, l'observation se centre donc sur les enfants et leurs processus de développement et d'apprentissage, et s'accomplit à travers des procédés systématiques et documentés.

L'observation s'imbrique cependant également dans interactions quotidiennes, de façon émergente et située. Selon des perspectives d'analyse conversationnelle, la vision humaine est organisée socialement (Goodwin, 2000). Dans un collectif de travail, ce qui est à regarder est rendu manifeste par l'orientation du regard et par une communication incessante. Un système se met en place qui organise la perception visuelle des différents membres du collectif et forme une « vision professionnelle ». Savoir observer ce qui est pertinent dans une situation donnée fait partie des compétences professionnelles et différencie une professionnelle expérimentée d'une novice. Étant donné que ces pratiques s'insèrent dans une communauté spécifique, elles doivent être apprises (Goodwin, 1994).

Dans une telle perspective, l'observation constitue une compétence interactionnelle déployée par les professionnel.le.s de l'éducation de l'enfance afin d'attribuer une signification aux conduites des enfants. Des travaux récents portant sur les processus d'observation font ressortir leur complexité et la diversité de leurs modalités d'accomplissement (Zogmal, 2015). Dans les interactions avec de jeunes enfants qui sont encore en train d'acquérir le langage oral, l'importance des ressources multimodales est manifeste. L'observation s'inscrit dans une visée pragmatique pour effectuer un travail de « diagnostic » (Mayen, 2007) de la situation, qui permet de s'ajuster aux enfants, de déceler leurs besoins et leurs intérêts. Elle sert alors de moyen pour concevoir des activités éducatives adaptées et pour offrir aux enfants un accompagnement adéquat. Cependant, l'observation ne constitue pas seulement une dimension de l'activité éducative. L'animation d'activités éducatives peut être menée en vue de réaliser des observations portant sur les enfants. L'observation des enfants implique alors la construction de « connaissances » concernant les conduites des enfants, leurs besoins, leurs compétences, leurs caractéristiques. Le travail d'observation peut devenir alors une finalité des pratiques quotidiennes des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Dans leurs interactions quotidiennes, les éducatrices et éducateurs observent les enfants. Leur « vision professionnelle » se forme à travers des analyses-en-acte, fortement situées et émergentes. Cette contribution vise à aborder comment les outils théoriques et méthodologiques d'une perspective scientifique d'analyse des interactions peuvent contribuer à décrire et à développer les pratiques d'observation mobilisées par les professionnel.le.s.

### L'analyse interactionnelle comme perspective de recherche

Une perspective interactionnelle s'avère intéressante à deux égards, dans le contexte étudié. D'une part, dans le champ professionnel de l'éducation de l'enfance, la prise en compte de l'interdépendance des conduites de chacun des acteurs permet de ne pas se centrer uniquement sur les conduites des enfants ou de se focaliser sur l'analyse des pratiques professionnelles. Une analyse interactionnelle permet de tenir compte de l'enchaînement des conduites des enfants et des pratiques des éducatrices et éducateurs dans l'organisation temporelle et séquentielle des interactions, afin d'étudier la situation de travail et les compétences qui y sont déployées. D'autre part, une focale sur les processus de co-construction de significations partagées (Kress & al., 2001) permet de mener une démarche de recherche portant sur un dispositif de formation. Une démarche de formation s'accomplit à travers des interactions situées. Dès lors, une perspective interactionnelle peut donner une visibilité aux ressources sémiotiques mobilisées et aux aspects d'une dynamique collective. En s'intéressant aux effets réciproques des conduites de chacun des interactants, elle peut aider à dépasser une centration sur les processus d'apprentissage des apprenants ou sur les pratiques des formateurs. Une perspective interactionnelle permet d'étudier les phénomènes interactionnels qui s'accomplissent dans une situation de formation, à travers une co-construction des significations.

Une telle approche s'intéresse aux points de vue endogènes des participants à une interaction, en considérant que les « comportements interactionnels, dans leurs dimensions à la fois verbales, paraverbales et non-verbales, rendent manifestes des éléments de signification que les participants eux-mêmes attribuent à leurs conduites et à celles de leurs partenaires » (Filliettaz, 2018a, pp. 53-54). Cette posture analytique ne porte pas sur les comportements en tant que tels vu par un regard extérieur, mais elle « endosse le point de vue des participants au moment où ils s'adressent mutuellement l'un à l'autre et où ils s'appliquent, 'à la deuxième personne' pourrait-on dire, à rendre leurs comportements mutuellement interprétables » (op.cit., p. 55).

Une telle démarche analytique portant sur le déroulement des interactions permet de construire un regard scientifique renouvelé sur les enjeux des activités professionnelles impliquant des « usagers » (Filliettaz, 2018). Pour ce faire, l'analyse porte sur plusieurs aspects du déroulement des interactions, notamment sur les phénomènes de leur enchaînement séquentiel (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978). En prenant en compte la diversité des ressources multimodales (les énoncés, la prosodie, les regards, les gestes, le positionnement du corps et l'utilisation des aspects matériels du contexte), une analyse des interactions s'intéresse au processus sémiotique global. La signification émerge à travers la combinaison de plusieurs modalités (Goodwin, 2002; Kress et al., 2001). Par ailleurs, l'imbrication des ressources multimodales, mais également l'engagement dans plusieurs activités en cours, font ressortir les phénomènes de simultanéité présents dans le déroulement des interactions (Mondada, 2017). Les apports théoriques et méthodologiques d'une perspective interactionnelle contribuent à concevoir le dispositif de formation présenté dans cette contribution. L'analyse des interactions est l'objet de la formation et offre des moyens pour réaliser le dispositif de formation. Le développement de l'analyse des interactions constitue par ailleurs la finalité de la démarche formative. Cette imbrication des différents niveaux de mobilisation d'une perspective interactionnelle renforce la mise en visibilité des conduites interactionnelles par un effet de jeux de miroirs.

### **L'analyse interactionnelle comme ressource pour la formation**

Lors de la réalisation d'un programme de recherche portant sur les compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance (Fonds national suisse pour la recherche scientifique, 2012-2015), différents entretiens de recherche ont été menés pour compléter les données empiriques recueillies. Ces entretiens, menés avec des éducatrices expérimentées sur la base de films vidéo, ont fait ressortir que « les professionnelles abordent les dimensions éducative et formative des pratiques observées avec une sensibilité particulière portée à l'égard des phénomènes interactionnels » (Filliettaz et al., 2019, p. 19). Les points de vue des participantes et la dimension collective des discussions « offrent plus que la simple restitution d'un savoir « déjà là » ; ils contribuent à un processus conjoint de fabrication de savoirs » (op.cit. p. 20), à une co-construction de significations partagées. Ces entretiens font ainsi partie de démarches de recherche qui visent à co-construire des savoirs portant sur les processus d'interprétation et de réflexion à partir de films vidéo (voir Gaudin & Chaliès, 2015).

Par ces expériences concrètes, l'équipe de recherche Interaction & Formation de l'Université de Genève s'est rendu compte des opportunités qu'offre une perspective interactionnelle pour créer des dispositifs de formation dans le contexte de l'éducation de l'enfance. Plusieurs démarches de formation ont été conçues et mises en place progressivement (Durand & Trébert, 2018; Trébert et Durand, 2019) et ont été jugées très satisfaisantes par les professionnel.le.s participant.e.s. Au-delà de ces évaluations de satisfaction, il s'agit ici de présenter un de ces dispositifs en vue de mieux comprendre les effets formatifs d'une perspective interactionnelle, en abordant en premier le déroulement de la démarche de formation avant de revenir plus loin sur les détails du dispositif.

Afin de permettre aux participants de s'engager dans la démarche de formation proposée, les apports formatifs préalables aux analyses sont discutés lors de deux séances de deux heures. Il s'agit notamment de certains processus méthodologiques, liés aux aspects techniques de l'utilisation de films vidéo et aux démarches de transcription. Pour la réalisation des films, la démarche éthique prévue par la Commission éthique de l'Université de Genève est également présentée aux participant.e.s et réalisées conjointement avec elles. Les professionnel.le.s veillent à demander les consentements aux personnes filmées, notamment aux parents des enfants filmés. Cette étape est importante pour assurer que des éventuelles démarches d'analyse interactionnelle, menées ultérieurement de façon indépendante par les éducatrices, respectent des considérations éthiques indispensables.

Sur le plan théorique, les interactions et leurs propriétés sont abordées de façon succincte, en soulignant notamment les notions de multimodalité (c'est-à-dire l'imbrication des ressources interactionnelles comme les énoncés, les gestes, les regards, les postures ou l'utilisation d'objets) et de l'enchaînement séquentiel des interactions. Par ailleurs, les apports formatifs abordent différentes modalités de postures d'analyses et différencient des postures évaluatives, interprétatives et descriptives (Lussi Borer & Ria, 2015), afin de permettre aux participantes de pouvoir les différencier. Ces différents éléments sont remobilisés lors des analyses collectives et participent ainsi à construire progressivement des routines d'analyse communes. Le dispositif de formation a été réalisé en se basant sur le postulat selon lequel les étapes et les pratiques concrètes mobilisées dans une démarche de recherche peuvent être réinvesties dans une situation de formation.

Le processus de recherche, en tant que quête de nouvelles compréhensions, demande d'élaborer une posture analytique spécifique. Le dispositif vise à créer des contextes qui permettent aux professionnel.le.s de terrain et aux intervenantes de l'équipe de recherche de se positionner comme co-chercheuses. Lors de la première étape du dispositif de formation, les participant.e.s à la formation cherchent à identifier une problématique, avant de déterminer quel contexte permet d'aborder leur questionnement. Le recueil de données filmiques par les participants eux-mêmes constitue une étape importante.

Il transforme des activités de travail ordinaires en une activité observée. L'observation 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). À partir des données empiriques brutes réalisées par les participant.e.s, il s'agit de procéder à une pré-analyse afin d'établir des critères de sélection qui permettent de délimiter un extrait de film. Cet extrait donne lieu à un travail de transcription qui nécessite de s'intéresser au grain fin des éléments observables, de sélectionner les aspects à transcrire, et implique ainsi une démarche d'analyse individualisée (Durand & Trébert, 2018).

La présentation des films et des transcriptions dans un collectif permet de créer un dispositif proche de celui qui est utilisé dans certaines démarches de recherche sous la forme de data sessions. Pour ce faire, les participants présentent les données empiriques recueillies, et l'ensemble des personnes du groupe de formation s'engage dans une analyse collective de ces données. Chacune des participantes, professionnelles ou intervenantes, propose ses analyses à tour de rôle.

Lors des visionnements des films, les interactants peuvent varier leurs regards et s'engager dans une autocritique de leurs pratiques, proposer des interprétations ou relever certaines conduites. Ces différentes postures analytiques s'imbriquent dans les discussions du collectif. Progressivement, à travers des visionnements répétés des films et l'orientation vers les conduites observables et des processus interactionnels fins, une posture analytique peut émerger qui s'inscrit dans une perspective interactionnelle. Une posture orientée vers l'observation du déroulement interactionnel met en suspens les évaluations et les interprétations, et permet ainsi d'enrichir et de transformer les regards des participants.

Le travail de synthèse et de restitution des analyses fait partie du dispositif de formation. Les participants donnent une forme à leurs analyses en vue de faciliter la mise en visibilité des questionnements et des discussions abordées dans le groupe de formation. La présentation de leurs réflexions aux pairs peut contribuer à susciter des débats de métier. Cette contribution porte spécifiquement sur un dispositif de formation continue, inséré dans un contexte institutionnel :

### *Le dispositif de formation présenté*

Champ professionnel	Éducation de la petite enfance
Contexte	Deux sites d'un secteur petite enfance en Ville de Genève
Nombre de participantes	5 éducatrices de l'enfance (Anne, Amélie, Aline, Adèle et Agnès <sup>1</sup> )
Équipe de recherche-formation (Catherine, Corine et Céline)	3 chercheuses-formatrices (ci-dessous intervenantes)
Durée de la formation	2 séances de préparation en amont des analyses (2 x 2 heures) 5 séances d'analyse (9 heures au total) 2 séances de synthèse et préparation de la restitution (2 x 2 heures)

Le dispositif de formation mis en place regroupe cinq professionnelles travaillant dans des institutions de la petite enfance en Ville de Genève. Ces structures d'accueil destinées aux enfants âgés de 0 à 4 ans sont regroupées administrativement et géographiquement dans des secteurs petite enfance. Les cinq éducatrices travaillent dans un même secteur, dans deux sites différents. Les éducatrices Aline et Amélie font partie d'une même équipe et travaillent dans un même groupe de bébés. Les éducatrices Agnès, Adèle et Anne travaillent ensemble dans une autre institution, dans un groupe d'enfants âgés de deux à quatre ans. Le groupe de professionnelles est accompagné par trois membres de l'équipe Interaction et Formation de l'Université de Genève.

### **La constitution d'un objet d'analyse**

Comme esquissé ci-dessus, cette contribution s'intéresse aux potentialités d'une perspective interactionnelle comme outil de formation dans les métiers de la prise en charge d'autrui, notamment dans le champ de l'éducation de l'enfance.

1. Tous les prénoms des participants sont fictifs.

Comment une posture analytique focalisée sur les éléments observables des comportements interactionnels et au déroulement séquentiel des interactions peut-elle permettre aux professionnel.le.s de terrain de s'engager dans une démarche réflexive ?

Quelles sont les ressources théoriques et méthodologiques mobilisables et mobilisées par les praticiens pour construire une telle posture analytique ?

Dans cette contribution, l'analyse des interactions est mobilisée à trois niveaux distincts : celui du travail, de la formation et de la recherche. L'analyse des interactions s'accomplit de façon imbriquée dans les contextes de travail situés. Elle se réalise dans les démarches de formation et se déploie dans la démarche de recherche présentée. Comment les effets de miroir entre les différents niveaux d'analyse permettent-ils d'éclairer ces questions ?

Tel que mentionné précédemment, le dispositif de formation mis en place a été conçu pour reproduire certaines étapes d'une démarche de recherche. Il se base ainsi sur le postulat de départ qu'un travail d'enquête peut contribuer au développement des connaissances scientifiques, mais également à la formation dans un contexte professionnel. Ceci implique que les participantes au dispositif de formation recueillent des données empiriques portant sur des pratiques professionnelles réelles. Elles transforment ainsi des traces de leur travail en objet d'analyse du travail et en objet de formation.

Afin d'illustrer ce processus, les données empiriques étudiées dans cette contribution concernent une situation d'activité professionnelle présentée par une des participantes du collectif de formation. En premier, Aline, l'éducatrice en question, est amenée à identifier un contexte et un questionnement qu'elle veut interroger à travers le processus d'analyse. Lors de la discussion concernant l'identification des situations à filmer, l'éducatrice indique immédiatement qu'elle veut observer la transition entre le repas et la sieste, dans le groupe de bébés (enfants âgés de 10 à 18 mois) au sein duquel elle travaille. Par écrit, elle résume son questionnement comme suit :

Mon questionnement : Fin janvier, je ne me sentais pas très à l'aise avec la situation du déshabillage. J'avais une impression de ne pas suffisamment favoriser l'autonomie de l'enfant. J'avais également le sentiment d'être dépassée (être partout à la fois sans faire un travail efficace).

Dans ce questionnement initial, l'éducatrice évoque plusieurs problématiques. Certains sont en lien avec des ressentis (ne pas être à l'aise, se sentir dépassée), d'autres portent sur les finalités éducatives comme l'autonomie des enfants ou interrogent des notions d'efficacité au travail.

L'éducatrice s'organise ensuite pour recueillir les données empiriques. Elle demande à un stagiaire, présent pendant une semaine, de filmer la situation de transition à l'aide d'une caméra mobile. Elle dispose ainsi d'une séquence de film d'environ 25 minutes. Après un visionnement répété du film, l'éducatrice sélectionne un extrait où le stagiaire (STA) intervient auprès des enfants, tout en continuant de filmer. Dans ses commentaires écrits, l'éducatrice considère qu'elle aurait « dû mieux expliquer au stagiaire qu'il ne devait pas intervenir et rester neutre ».

Cependant, c'est cette intervention imprévue du stagiaire qui a attiré son attention, étant donné qu'elle a trouvé « intéressant la manière dont il est intervenu auprès d'un des enfants (il a une voix imposante) et la réaction de l'enfant en question (son regard impressionné) ». Elle ajoute encore qu'elle trouve que cela donne un « côté drôle » à l'extrait. Les critères de sélection de l'extrait sont dès lors en rapport avec l'intervention du stagiaire et ses effets sur les enfants. L'éducatrice effectue une transcription de l'extrait choisi qui porte sur les interactions avec deux enfants. Le processus réalisé permet de constituer des objets d'analyse, focalisés sur les interactions avec deux enfants, Éric et Eva. Les extraits concernant les deux enfants en question sont présentés dans l'ordre chronologique du film (point 2.1. et 2.2.), même si ultérieurement, lors des discussions du collectif, ils sont abordés dans l'ordre inverse (point 3).

### **Interactions avec Éric**

L'extrait du film qui concerne les interactions focalisées sur Éric dure quelques secondes. Il s'agit d'un moment où l'éducatrice appelle l'enfant en question et que celui-ci s'approche d'elle et s'assied sur ses genoux. La transcription effectuée par l'éducatrice en question porte sur ses énoncés verbaux et les conduites accomplies par les enfants :

## Transcription effectuée par Aline<sup>2</sup>

ALI: Éric, tu viens vers moi, stpplaît, viens vers moi. (Eva est en train d'enfiler son pyjama, Éric se dirige vers Aline et s'assied sur les genoux d'Aline.)

Cette transcription est accompagnée par les extraits du film, représentés ici par des captures d'écran:



Figure 1: Extrait du film portant sur les interactions avec Éric (captures d'écran)

## Interactions avec Eva

Dans sa durée, l'extrait de film choisi montre surtout les interactions avec Eva. Cette petite fille a mis le pantalon de son pyjama en mettant ses deux jambes dans un seul côté du pantalon. Le stagiaire intervient auprès d'Eva, à distance et en continuant de filmer. L'éducatrice transcrit les interactions focalisées sur Eva comme suit:

## Transcription effectuée par Aline

STA: Eva, tu enlèves un pied, tu mets dans l'autre jambe, enlève le pied, enlève.  
(Eva regarde STA d'un regard impressionné).

ALI: Attends, attends Eva, enlève ta jambe, enlève une de tes jambes et maintenant reprends, t'as des mains? Elles sont où tes mains, Eva? (Eva me montre ses mains). Prends le ça avec tes mains.

AGA: Elle sait le mettre, Eva, eh

ALI: Super

2. Conventions de transcription : ALI (Aline) – éducatrice qui présente le film lors de la formation, STA – stagiaire, AGA (Agathe) – collègue éducatrice qui ne participe pas à la formation, ERI (Éric) – enfant âgé d'environ 12 mois, EVA (Eva) – enfant âgée d'environ 18 mois.

Les captures d'écran suivantes retracent l'extrait du film correspondant à cette transcription :



Figure 2: Extrait du film portant sur les interactions avec Eva (captures d'écran)

À la fin de sa transcription, l'éducatrice ajoute des « commentaires » pour argumenter les critères de sélection de son extrait (voir ci-dessus). Elle considère également que le film a « mis en évidence des éléments qui me seront utiles » et évoque notamment : « Par exemple, il me semble que mon propre positionnement corporel a par exemple induit le fait qu'Éric vienne s'asseoir sur mes genoux ». Dans ces premiers commentaires écrits, l'éducatrice ne mentionne pas les interactions focalisées sur Eva.

Les différentes traces de l'activité de travail accomplie par l'éducatrice sont présentées dans le collectif de formation. Le film d'Aline est le quatrième film analysé par les participantes.

### Les démarches d'analyses menées dans le collectif du dispositif de formation

Chaque séance d'analyse dure une heure et demie. Elle est animée par la participante qui présente son film, selon un déroulement convenu préalablement. La présentatrice introduit le film et son contexte, évoque son questionnement et elle est aux commandes de l'ordinateur pour lancer les visionnements des données filmiques. Elle présente également sa transcription et s'engage dans la discussion collective. Les membres de l'équipe de recherche-formation interviennent pour soutenir la démarche d'analyse par des relances ou des questionnements, pour compléter parfois par des apports théoriques ou méthodologiques et pour réguler le temps de la formation. Les analyses collectives du groupe de formation font l'objet d'un enregistrement audio-vidéo, en vue de permettre aux chercheurs d'étudier comment le déroulement des interactions dans le groupe de formation contribue aux processus de formation en cours et à la construction d'une posture d'analyse interactionnelle. L'enregistrement vidéo du dispositif de formation offre les données empiriques analysées dans cette contribution. Lors de la quatrième séance d'analyse, Aline introduit son film en précisant son questionnement :

Extrait 1<sup>3</sup>

Ligne	Locuteur	Transcription
1	ALI	alors au départ c'était plutôt. hmm. comment dire. au départ c'est parti vraiment d'une difficulté que je ressentais à ce moment-là. mais après il y a aussi les questionnements par rapport à l'autonomie de l'enfant [hmm] et : comment moi je fonctionne en interaction avec les enfants à ce moment du déshabillage. en fait \ (...) au départ. tout au départ c'était plus par rapport à l'harmonie et que ça se passait. très bien. [ok] eh : comment dire... ((geste de la main))
2	AGN	zen
3	ALI	oui ((s'oriente vers Agnès)) oui c'est ça
4	AGN	((rires))

Aline argumente le choix de son extrait de film par une auto-évaluation négative, en indiquant qu'elle ressent une « difficulté » et qu'elle se questionne notamment « par rapport à l'autonomie de l'enfant ». L'éducatrice reprend ici les aspects qu'elle avait également notés par écrit dans son document de transcription, relatifs aux ressentis et à la finalité éducative visant l'autonomie des enfants. Au contraire de ses notes écrites, elle n'aborde cependant pas un manque d'efficacité, mais elle indique que son questionnement « au départ » portait sur « l'harmonie ». Elle laisse ensuite son énoncé en suspens et c'est Agnès, une des autres éducatrices, qui le complète par « zen ». Aline s'aligne à cette formulation.

3. Pour les conventions de transcription utilisées pour la transcription des séances d'analyses par l'équipe de recherche, voir en annexe.

Ceci est suivi par les rires d'Agnès. La finalité d'une harmonie et d'une ambiance « zen » pendant un moment de transition dans un groupe de bébés fait rire cette éducatrice. Après cette introduction, Aline projette le film. Le visionnement est suivi par la distribution de la transcription et par deux autres visionnements successifs. Aline commente alors l'intervention du stagiaire auprès d'un des enfants et évoque qu'elle a « oublié de préciser à STA qu'il fallait. dans l'idéal il n'aurait pas fallu intervenir ». Le dispositif de formation et le recueil de données filmiques prévu amènent à une perturbation de l'activité de travail. L'éducatrice met cette perturbation en lien avec un manque d'anticipation de sa part. Par ailleurs, elle relève qu'elle a été « frappée » par le regard de l'enfant (Eva) interpellée par le stagiaire et que ce regard l'a amené à agir (voir ci-dessus point 2.2). Ces premiers commentaires font ressortir les processus d'observation déployés par l'éducatrice dans la situation de travail filmée, ainsi que lors du visionnement du film. Elle observe l'intervention du stagiaire ainsi que le regard d'Eva. Corine, une des intervenantes, reprend la thématique de la perturbation et évoque « comment » l'éducatrice « transforme » (l. 1) cet élément perturbateur :

#### Extrait 2

Ligne	Locuteur	Transcription
1	COR	mais aussi. comment tu le transformes. [toi
2	ADE	oui ((geste de pointage vers Pr303)) [Exactement
3	COR	& voilà. à partir de ça.
4	ADE	& c'était super intéressant
5	COR	parce que cela fait [oui] partie de la vie des institutions. [oui] il y a des stagiaires par exemple. et là on a un {exemple
6	ADE	{ah oui. °j'ai trouvé xx°
7	COR	qu'est-ce que TOI tu en fais /
8	ADE	oui \
9	COR	et c'est ça que je trouve intéressant. tu vois\
10	ADE	oui
11	ALI	°j'ai pas l'impression d'avoir-.. \ \°
12	ADE	si. si. ((geste de pointage))
13	AME	% ah oui xx
14	ADE	% parce qu'en fait xx
15	COR	% oui mais xx on peut regarder
16	ADE	on peut regarder. et tu as repris ça. et puis. ouais.. tout va bien \
17	COR	comment tu le réorientes. ((geste de la main)) vers la petite
18	AME	vers Eva ((hoche la tête))
19	ALI	ah oui. ouais. je..
20	AME	regarde le point de vue de Eva quand elle regarde STA et après toi t'interviens. cela vaut la peine de regarder
21	ALI	ah. je lui souris /
22	COR	mais ((geste de pointage vers l'ordinateur)) xx
23	ADE	= tu reprends
24	ALI	= xx
25	ALI	((enclenche l'extrait vidéo pour un 4 <sup>e</sup> visionnement))

Adèle, une des éducatrices, s'aligne aux énoncés de l'intervenante Corine à de multiples reprises (l. 2,4,6,8,10). Dans une co-construction entre intervenante et professionnelle expérimentée, la discussion du collectif fait ressortir que les perturbations et les imprévus font « partie de la vie des institutions » (l. 5), et ce qui est « intéressant » (l. 4,9) sont les pratiques déployées par Aline pour y faire face. À ce moment-là de la discussion, Aline commente à voix basse, presque en aparté, qu'elle n'a « pas l'impression d'avoir- » (l.11). Son énoncé reste en suspens. Adèle réfute cette auto-évaluation négative (l. 12). Amélie intervient également. De façon simultanée et par des effets de chevauchement, les éducatrices Amélie et Adèle ainsi que Corine ne s'alignent pas à l'énoncé d'Aline, considérant ne pas avoir l'impression d'avoir fait quelque chose. L'intervenante propose de re visionner le film (l. 15). Collectivement, les participantes (Adèle, Corine et Amélie) évoquent des gestes effectués par Aline (l. 16-18) pour intervenir auprès de l'enfant (Eva). Suite à ces énoncés successifs, Aline s'aligne, tout en marquant ses hésitations (« ah oui. ouais. je.. », l. 19). Sa collègue Amélie l'invite alors à visionner le film pour regarder « le point de vue d'Eva quand elle regarde STA et après toi t'interviens. cela vaut la peine de regarder » (l. 20). Les éducatrices montrent ici leur orientation vers l'observation des ressources multimodales (le regard d'Eva), ainsi que l'ajustement situé et consécutif d'Aline dans la situation observée, en fonction des observations effectuées (« après toi t'interviens »).

Les incitations répétées à revoir le film (l. 15,16,20,22,23) par les participantes au groupe de formation amènent Aline à enclencher l'extrait vidéo pour un quatrième visionnement. Dans la dynamique de la discussion collective, les participantes ne s'alignent pas sur une posture évaluative portant sur le manque d'anticipation des consignes à donner au stagiaire. Elles évoquent ce qu'Aline « observe » et « fait » et insistent pour identifier les conduites visibles dans l'extrait du film. Les analyses portent ensuite sur le moment où le stagiaire interpelle Eva pour lui demander d'« enlever un pied » du pyjama. Eva regarde le stagiaire qui se trouve à distance, en train de filmer. Aline s'adresse alors à Eva, enlève un côté du pyjama qui a été mal mis, le tourne et le repositionne de façon adéquate. Cet extrait est commenté par sa collègue Amélie comme suit :

### Extrait 3

Temps	Locuteur	Transcription
1	AME	et ce que je trouve super intéressant. justement aussi. c'est de lui dire. parce que du coup. tu l'AIDes. du coup. pacha ((mime une position de pacha, corps en retrait, mains levés)). euh. [hmm] après & elles sont où tes mains &. donc. tu es HYPer accompagnante. mais tu fais pas pour elle\.. tu l'as ACcompagnée. mais jusqu'au bout. tu l'as ACcompagnée. tu as pas fait à sa place
2	ALI	ouais \ ((hoche la tête)) par rapport à Eva
3	AME	et ça je trouve
4	ALI	ouais pour Eva. par exemple j'ai pas. quand je pense pour Éric.

Amélie décrit la situation où Aline « aide » Eva à repositionner son pyjama. Elle mime la position de « pacha » prise par Eva lorsqu'elle est aidée. Ensuite, elle recourt au discours rapporté et reprend l'énoncé d'Aline : « elles sont où tes mains » (l. 1). Amélie met en scène la séquence filmée et la rejoue après le visionnement du film, en mimant les gestes et en reprenant les énoncés dans l'ordre séquentiel du déroulement interactionnel. Ses remarques, ses gestes et les effets de prosodie mobilisés mettent en scène les observations qu'elle effectue portant sur les conduites de l'enfant et sur les pratiques mises en place par Aline. Amélie enchaîne et énonce : « tu es HYPer accompagnante. mais tu fais pas pour elle\.. tu l'as ACcompagnée. mais jusqu'au bout. tu l'as Accompagnée. tu as pas fait à sa place ». Elle évalue de façon positive les pratiques déployées par Aline pour accompagner Eva sans faire à sa place.

Suite à ce quatrième visionnement du film, l'éducatrice Amélie s'aligne sur la thématique de l'autonomie des enfants, introduite par Aline dans son questionnement initial. Elle considère également qu'Aline a favorisé l'autonomie d'Eva dans l'extrait observé. Aline acquiesce rapidement (« ouais », l. 2) tout en limitant cette évaluation positive uniquement « par rapport à Eva » (l. 2,4). Elle enchaîne directement pour aborder un autre enfant (Éric). Il s'agit ici de relever que le collectif du groupe de formation a insisté pendant une dizaine de minutes auprès d'Aline pour lui faire « voir » ce qu'elle fait, comment elle le fait et à quel point ce qu'elle met en place est « intéressant ». Les doutes et les hésitations d'Aline font certes place à une ratification rapide en ce qui concerne ses interactions avec Eva, mais elles subsistent quant à la pertinence de son action auprès des autres enfants et notamment en ce qui concerne Éric. L'éducatrice aborde ainsi un extrait du film qui se situe tout au début de la séquence présentée et donc avant l'extrait concernant Eva (voir ci-dessus point 2a). L'éducatrice évoque le moment où Éric s'assied sur ses genoux comme suit :

### Extrait 4

Ligne	Locuteur	Transcription
1	ALI	je ne favorise pas à ce moment-là son autonomie
2	AGN	tu ne prends pas comme ça ((geste de la main))/ . tu le xx ((mouvement de la main))/
3	ALI	ouais. je sais pas si, si c'est moi qui le fais
4	AGN	il me semble que tu le guides x ((geste de la main))
5	ANN	tu le ((geste de la main))
6	CAT	on peut regarder \. on peut regarder

Par une auto-évaluation négative, l'éducatrice reprend la thématique de l'autonomie et la met en lien avec le positionnement d'Éric sur ses genoux. Cependant, les autres participantes au dispositif de formation ne s'alignent pas sur une telle posture évaluative ou sur la thématique de l'autonomie, mais elles abordent les pratiques mobilisées par la professionnelle lorsque l'enfant s'assied sur ses genoux. Agnès, une des éducatrices mime un geste observé dans le film vidéo et l'interroge : « tu ne prends pas comme ça » (l.2). Aline s'interroge alors qui initie le mouvement en question (« je sais pas si. si c'est moi qui le fais », l. 3). Agnès imite à nouveau le mouvement effectué et enchaîne : « il me semble que tu le guides » (l. 4). Anne, une autre éducatrice, s'aligne et imite le même geste de la main représentant le mouvement observé dans l'extrait de film (l. 5). Catherine, une des intervenantes, propose alors à nouveau de visionner le film.

Le débat du collectif porte sur le mouvement de l'enfant qui s'assied sur les genoux de l'éducatrice et questionne la prise d'initiative de la part d'Éric. Après des visionnements répétés, il ressort des discussions qu'il n'est pas possible de déterminer qui, de l'éducatrice ou de l'enfant, initie la conduite en question. Les processus d'analyse du collectif portent sur la notion d'autonomie, emblématique pour le champ professionnel de l'éducation de l'enfance (Zogmal, 2017). La thématique de l'autonomie est amenée dans le questionnement d'Aline et guide son analyse et celle du groupe de formation.

En s'intéressant aux conduites observables, les participantes à la formation questionnent la prise d'initiative comme indice d'une activité autonome ou non. L'analyse fine ne montre cependant pas une conduite initiée par l'un ou par l'autre des interactants, mais la co-construction d'une conduite menée en commun. Les pratiques d'échafaudage (Bruner, 1983) mises en œuvre par l'éducatrice pour orienter l'enfant vers l'activité d'habillage et les conduites de l'enfant se conjuguent pour une « conquête » et un « apprentissage que rend possible l'appartenance à un monde social » (V. Descombes, in : Aubin, 2006). La perspective interactionnelle adoptée amène les éducatrices à souligner la co-construction du mouvement d'Éric et de l'éducatrice. Les intervenantes introduisent la notion d'interdépendance pour faire ressortir les effets de réciprocité entre les conduites de l'enfant et celles de la professionnelle qui l'accompagne. Initialement, les observations effectuées par les éducatrices portent sur les conduites de l'enfant, ou se focalisent sur les conduites d'Aline. Progressivement, leur analyse fait ressortir que les conduites de l'enfant et celles d'Aline s'imbriquent, se co-construisent et s'inscrivent dans une interdépendance forte.

### La restitution des démarches d'analyse par l'éducatrice en question

Lors des échanges dans le collectif de formation, Aline reste largement focalisée sur une mise en question de ses pratiques professionnelles. Sa posture évaluative lui permet surtout de voir les manques, les absences et les insuffisances de ses pratiques. Très progressivement, à travers les analyses successives, un certain déplacement se réalise. Lors de la séance de bilan, l'éducatrice en question revient sur sa séance d'analyse comme suit :

#### Extrait 5

Temps	Locuteur	Transcription
1	ALI	-fin. c'est vrai que. après la séance. j'ai pensé le soir qu'effectivement. il faut aussi valoriser les choses que. eh. je SAIS faire \ et pas toujours : eh : pointer les choses. qui vont pas\.
2	CAT	sourit et hoche la tête
3	ALI	mais je pense que c'est un travail que je dois faire. il y a plusieurs décennies qui m'attendent. mais c'est comme xx en fait \ (3 sec.)
4	ALI	mais en même temps. il n'en demeure pas moins que. je dois améliorer certains points. – fin. voilà. c'est-. mais c'est vrai que cette vidéo. ça permet de voir les deux. autant ce que. ce que je dois encore travailler. que. c'est qui est déjà présent \.

Aline adopte toujours une posture évaluative, qui oscille entre deux positionnements opposés : « il faut aussi valoriser les choses que. eh. je SAIS faire \ et pas toujours : eh : pointer les choses. qui vont pas\ . » (l. 1). Cette énonciation indique-t-elle une transformation de ses analyses, ou constitue-t-elle une marque de son alignement aux apports des intervenantes et des collègues ? L'éducatrice rend visible qu'elle considère qu'elle est engagée dans un processus inabouti (« c'est un travail que je dois faire. il y a plusieurs décennies qui m'attendent », l. 3). Cette synthèse de ses réflexions est suivie par un long silence où aucune des autres participantes prend la parole. L'éducatrice enchaîne alors et minimise son énoncé auto-prescriptif de « valoriser les choses que. eh. je SAIS faire \ », en indiquant qu'elle doit « améliorer certains points » (l. 4). Par ailleurs, l'éducatrice aborde la vidéo en tant qu'outil d'analyse. Elle indique que la vidéo, « ça permet de voir les deux. autant ce que. ce que je dois encore travailler. que. c'est qui est déjà présent ».

Dans cet énoncé, l'éducatrice ne recourt plus aux locutions telles que « il faut » ou « je dois ». La vidéo « permet de voir ». Les traces observables des données empiriques recueillies donnent une visibilité aux pratiques effectuées, au-delà des prescriptions et des auto-prescriptions d'une activité de travail. Quelques deux mois plus tard, le groupe de formation prépare une séance de restitution pour l'ensemble des professionnel.le.s travaillant dans le secteur de la petite enfance concerné, c'est-à-dire une quarantaine de personnes. Chacune des participantes présente son film et résume certains des éléments de l'analyse collective, à partir d'une présentation power point réalisée de façon collective. Aline utilise le terme de « principe d'action », introduit par les intervenantes, pour aborder les objectifs de son activité professionnelle. Elle ne nomme pas uniquement la thématique de l'autonomie, mais la met en lien avec quatre autres principes d'action :

<p><b>Plusieurs principes d'action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Autonomie</b></li> <li>■ <b>Accompagnement</b></li> <li>■ <b>Rythme de l'institution</b></li> <li>■ <b>Efficacité</b></li> <li>■ <b>Harmonie</b></li> </ul>	<p><b>Une « multi-activité »</b></p> <p>L'impossibilité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ « tout faire »</li> <li>□ répondre à tous les principes d'action</li> </ul> <p>Une multi-activité pendant laquelle il s'agit de :</p> <p><b>Interagir avec les enfants</b>  <b>Gérer le groupe d'enfants</b>  <b>Prendre en charge le suivi d'un stagiaire</b>  <b>Se coordonner avec l'une des éducatrices de l'équipe</b></p> <p><b>Une telle multi-activité explique aussi l'écart entre activité idéale et activité réalisée.</b></p>
--	---

Fig. 3: Extraits de la présentation PPOINT (collectivement co-construite et présentée par Aline)

L'éducatrice souligne également lors de sa présentation « l'impossibilité de tout faire » et « l'impossibilité de répondre à tous les principes d'action ». Le collectif de formation définit la situation de transition analysée comme une « multiactivité » lors de laquelle il s'agit de « interagir avec chacun des enfants individuellement », de « gérer le groupe d'enfant », de « prendre en charge le suivi d'un stagiaire » et de « se coordonner avec une des éducatrices de l'équipe ». Aline ajoute qu'une telle « multiactivité » « explique aussi l'écart entre activité idéale et activité réalisée ». À travers ces différentes notions, l'éducatrice fait ressortir que ses pratiques professionnelles se réalisent dans un contexte complexe impliquant de nombreuses contraintes. Les « difficultés » ressenties ne sont ici pas mises en lien avec des insuffisances de son travail, mais avec les contraintes d'un contexte de « multiactivité ».

La synthèse élaborée met en perspective les « impossibilités » et les « écarts » entre les phénomènes observables dans le film et les principes d'action du collectif. Lors de la présentation, Aline n'évoque pas son film à travers une auto-analyse négative, mais elle aborde des aspects contextuels des métiers de l'éducation de l'enfance à travers la notion de « multiactivité ». Par ailleurs, en commentant l'extrait du film réalisé, l'éducatrice décrit précisément ses interactions avec Eva. Elle souligne, face à ses collègues, qu'elle fait attention à ce que l'enfant « [fasse] par elle-même ». Elle valorise ainsi les pratiques professionnelles mises en œuvre à travers une description des conduites observables dans l'extrait vidéo.

### Discussion conclusive: les apports formatifs d'une perspective interactionnelle

Pour approfondir les questions posées précédemment, cette partie conclusive aborde en premier les conditions qui favorisent la posture analytique adoptée. Elle s'intéresse ensuite aux contenus théoriques et aux ressources méthodologiques engagés et notamment à la place des chercheurs au sein du dispositif. Elle revient aux différents degrés de miroir suscités par la mobilisation de l'analyse des interactions dans les situations de travail, de formation et comme démarche de recherche. Ces différents éclaircissements permettent finalement de resituer les apports d'une perspective d'analyse des interactions pour des démarches de formation.

Il ressort des éléments abordés ci-dessus que le support des films vidéo ne suffit pas pour déclencher un processus de formation. Pour « savoir voir » les éléments pertinents dans un film, il s'agit de s'engager dans une démarche réflexive qui s'oriente progressivement vers le déroulement séquentiel des interactions. Initialement, l'accès à une trace filmique de leur activité permet aux éducatrices d'observer des conduites prises isolément. Dans les extraits abordés dans cette contribution, elles identifient les gestes (extraits 2 et 4, imitations des gestes évoqués), les positionnements (extrait 3, positionnement de « pacha ») ainsi que les énoncés (extrait 3, imitation des effets prosodiques par un discours rapporté). Leurs observations portent sur les conduites des enfants ou sur celles des professionnelles. Elles s'intéressent aux conduites d'un enfant pour interroger leur signification ou son degré d'autonomie. De même, elles observent les pratiques réalisées par le stagiaire ou par Aline et identifient les ressources interactionnelles mobilisées pour les accomplir. Progressivement, les routines d'analyses construites collectivement s'orientent vers l'enchaînement séquentiel et la simultanéité des phénomènes interactionnels. Les éducatrices observent un geste d'Aline, les modalités d'un enfant pour s'y aligner ou non, ainsi que leur enchaînement. Cela fait ressortir les aspects de l'interdépendance et de la réciprocité, ainsi que la co-construction de significations partagées. La focale analytique se déplace: la question de l'autonomie de l'enfant s'inscrit dans un faisceau de principes d'action présents simultanément et donne place à la notion de « multiactivité ».

Qu'est-ce qui rend possible un tel enrichissement analytique ? Quelles sont les ressources mobilisées par les professionnelles ? En quoi les apports de l'équipe de recherche-formation modifient-ils progressivement les analyses menées ? Pour répondre à cette question, il est intéressant d'étudier comment les notions de multimodalité et de séquentialité sont présentées par les intervenantes et comment les éducatrices en tiennent compte dans leurs réflexions.

La notion de multimodalité est présentée lors des séances de préparation en amont des analyses. Le visionnement du film vidéo, des arrêts répétés et la focalisation sur des extraits de quelques secondes sont ensuite suffisants pour que les professionnelles identifient certains aspects des énoncés verbaux, des regards, des expressions faciales, des gestes, des positionnements et de l'utilisation des objets matériels. Concernant les ressources multimodales déployées dans le film observé, les intervenantes et les éducatrices co-construisent des analyses et attirent mutuellement leur regard vers ces phénomènes interactionnels. L'appropriation de la notion de multimodalité et la focalisation sur les ressources multimodales constituent des apports rapidement mobilisables pour les professionnelles.

La notion théorique portant sur l'enchaînement séquentiel des interactions est également présentée lors des séances de préparation. Dans leurs premières analyses, les éducatrices s'orientent facilement vers une description des conduites interactionnelles et multimodales. Cependant, elles les abordent de façon isolée et ne se focalisent pas sur l'ordre séquentiel des différentes conduites. Les relances et les questions des intervenantes attirent l'attention des participantes sur certains enchaînements des conduites interactionnelles. De cette manière, les intervenantes rendent visible une prise en compte de l'ordre séquentiel des interactions. Lors de la discussion collective sur le mouvement d'Éric qui s'assied sur les genoux d'Aline, les participantes à la formation s'intéressent à la question de l'enchaînement.

En cherchant à identifier si le mouvement est initié par l'enfant ou par l'éducatrice, leur regard porte au-delà d'une analyse des conduites interactionnelles prises isolément. À ce moment de la discussion, les intervenantes introduisent la notion d'interdépendance. Ce sont l'observation fine des interactions entre Éric et Aline, la mise en visibilité d'une orientation vers l'enchaînement séquentiel par les intervenantes et le lien avec des notions théoriques qui permettent aux éducatrices d'enrichir leur démarche analytique. Leur regard ne se porte plus sur une conduite interactionnelle prise séparément, mais sur le contexte interactionnel dans son ensemble. Au-delà des apports de savoirs, c'est l'accomplissement d'une activité conjointe d'analyse qui permet de co-construire de nouvelles significations.

Les éducatrices s'orientent donc plus facilement vers certains phénomènes observables au sein des interactions, notamment en ce qui concerne l'observation des conduites multimodales. Il est possible de considérer que ceci résulte des effets de miroir entre leurs pratiques professionnelles d'observation, déployées quotidiennement dans leur travail interactionnel, et les démarches d'analyse des interactions mobilisées lors du dispositif de formation. Les données empiriques montrent qu'à travers leurs pratiques d'observation et les compétences professionnelles construites dans ce domaine, les éducatrices disposent d'une certaine « prédisposition » pour l'analyse des interactions. Elles savent observer les conduites des participants à une interaction et elles tiennent aisément compte de la diversité des ressources multimodales pour le faire. L'observation fait partie de leurs pratiques professionnelles.

La présentation de l'analyse de la situation d'Aline montre comment les apports théoriques et méthodologiques d'une perspective interactionnelle peuvent contribuer à l'enrichir et à l'instrumenter. Les apports formatifs sont ainsi essentiels. Ils ne portent cependant pas sur le contenu des savoirs à construire, mais sur le processus de co-construction de significations partagées. Dans le dispositif présenté, il s'agit d'une recherche accomplie de façon collaborative dans le sens développé par Désgagné (1997) qui ne se limite pas à redonner du « 'pouvoir sur leur pratique » aux professionnel.le.s de terrain, mais qui mise « sur une 'prise de pouvoir' partagée entre chercheurs universitaires et praticiens » (p. 388). L'analyse des interactions comme démarche scientifique peut contribuer à étudier le dispositif de formation mis en place et faire ressortir l'enchaînement de tels processus de co-construction.

Dans les métiers éducatifs, traversés par de nombreuses prescriptions et attentes normatives (Brougère, 2015 ; Ulmann, 2013), il s'agit de développer des postures d'analyses qui permettent de se confronter à l'incertitude et à l'imprévisibilité du travail auprès d'autrui. En se centrant sur les éléments observables de l'accomplissement d'activités conjointes, l'analyse interactionnelle permet d'aller au-delà d'une focalisation sur l'activité empêchée (Clot, 1999) ou non réalisée, pour étudier les pratiques réelles, effectuées dans un contexte donné. La matérialisation des phénomènes interactionnels sous la forme des films vidéo et les routines d'analyse mise en place dans le collectif de formation contribuent à construire une posture d'analyse de nature descriptive. De cette manière, une telle démarche s'inscrit dans la perspective présentée par John Dewey dans ses réflexions concernant les sources d'une science de l'éducation, en 1929 déjà : « Les résultats scientifiques fournissent une règle pour la conduite des observations et des enquêtes, et non une règle pour les actions en tant que telles » (Dewey, 1929/2018).

## Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
<b>ACCent</b>	Accentuation
<b>&lt; mmmm &gt;</b>	Régulateurs verbaux produits par le destinataire
<b>(incertain)</b>	Segments dont la transcription est incertaine
<b>XX</b>	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
-	Troncations
. . . . .	Pauses de durée variable
<b>[&amp;{%=</b>	Alignement des énoncés lors de chevauchements dans les prises de parole
<b>((commentaire))</b>	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

## Bibliographie :

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Observer les pratiques enseignantes. Paris: L'Harmattan.
- Anadón, M. (dir.) (2007). La recherche participative : multiples regards. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Alonso Vilches, V. et Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation Emploi*, 141, 27-43.
- Billett, S. (2001). Learning in the workplace: Strategies for effective practice. Crows Nest: Allen et Unwin.
- Brougère, G. (2015). Learning by participating: A theoretical configuration applied to French cooperative day care centers. Dans L. Filliettaz and S. Billett (Dir.), *Francophone perspectives of learning through work* (p. 71-93). Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant; Savoir faire, Savoir dire. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cerf, M. et Falzon, P. (2006). Relation de service: travailler dans l'interaction. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.P. Bronckart (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 37-55). Louvain: Ed. Peeters.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (2), 371 à 393.
- Dewey, J. (1929/2018). Les sources d'une science de l'éducation. Dijon: Éditions Raison et Passions.
- 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. In I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions dans le travail: outil de formation professionnelle et de recherche* (p. 51-76). Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Filliettaz, L. (2014). Les pratiques langagières comme objet d'analyse et comme outil de formation continue: vers une linguistique de la formation professionnelle. Dans A.C. Berthoud et M. Burger, *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (p. 125-145). Bruxelles: De Boeck.
- Filliettaz, L. (2017). L'activité énigmatique des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 375-396). Paris: Presses universitaires de France.
- Filliettaz, L. (2018a). Le rôle des usagers dans la formation aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales. *Formation & Emploi*, 141, 45-66.
- Filliettaz, L. (2018b). Interactions verbales et recherche en éducation: principes, méthodes et outils d'analyse, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.

- Filliettaz, L., Zogmal, M., Durand, I. et Trébert, D. (2019). La fabrication des savoirs sur le langage en interaction : regards croisés sur les pratiques de formation professionnelle des éducatrices de l'enfance. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage de Lausanne (CILSL)*, 57, 167-193.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606 – 633.
- Gaudin C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Goodwin, C. (2000). Practices of seeing: Visual analysis, an ethnomethodological Approach. Dans T. Van Leeuwen et C. Jewitt (Dir.), *Handbook of visual analysis* (p. 157 – 182). London: Sage Publications.
- Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Paris: L'Harmattan.
- 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, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- 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). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII (2), 71-87.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Snow, C.E. (2004). Rigor and realism : Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44 (9), 460-466.
- Trébert, D. et Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation: Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Dans N. Blanc et V. Rivière (Dir). *Multimodalité en situation éducative et formation* (p. 173-198). Lyon: Éditions ENS.
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15 (1), 193-206.
- Veillard, L., Tiberghien, A. et Vince, J. (2011). Analyse d'une activité de conception collaborative de ressources pour l'enseignement de la physique et la formation des professeurs: le rôle de théories ou outils spécifiques. *Activités*, 8 (2), 202-227.
- Vinatier, I., Filliettaz, L. et Laforest, M. (Dir.). (2018). L'analyse des interactions dans le travail: outil de formation professionnelle et de recherche. Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Zogmal, M. (2015). Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Zogmal, M. (2017). L'accomplissement interactionnel de l'autonomie. Entre savoirs disciplinaires et mobilisation dans les pratiques réelles des métiers de la prise en charge d'autrui. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 11 (1), 45-63.

