

Relation tutorale et configuration de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance

FILLIETTAZ, Laurent, TREBERT, Dominique Noël Philippe, REMERY, Vanessa

Reference

FILLIETTAZ, Laurent, TREBERT, Dominique Noël Philippe, REMERY, Vanessa. Relation tutorale et configuration de participation à l'interaction : le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. In: *2ème Colloque international de didactique professionnelle, apprentissage et développement professionnel*. 2012.

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27171>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Didactique Professionnelle – Deuxième colloque International
Apprentissage et Développement professionnel
Organisé par l'association RPDP en partenariat avec CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes

**RELATION TUTORALE ET CONFIGURATION
DE PARTICIPATION A L'INTERACTION**
Le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance

Laurent FILLIETTAZ, Laurent.Filliettaz@unige.ch
Dominique TREBERT, Dominique.Trebert@unige.ch
Vanessa RÉMERY, Vanessa.Remery@unige.ch

EQUIPE INTERACTION & FORMATION¹
Université de Genève, Suisse

Résumé : Cette contribution se propose de mieux comprendre comment s'y prennent des éducatrices de l'enfance endossant une fonction tutorale pour encadrer et accompagner des étudiantes stagiaires au début de leur formation professionnelle. A partir d'une analyse d'interactions verbales en situation de travail et des entretiens pédagogiques menés par les stagiaires et leur référente professionnelle, nous proposons d'étudier comment se construisent et se négocient des configurations de participation dans les situations de formation à la pratique professionnelle. Comment, dans le quotidien du travail dans les institutions de la petite enfance, les référentes professionnelles aménagent-elles pour les stagiaires débutantes des opportunités de participation à des activités éducatives ? Et réciproquement, comment les étudiantes stagiaires investissent-elles ces opportunités de participation pour expérimenter, sous différentes facettes, les compétences professionnelles visées dans leur parcours de formation ?

Mots-clés : tutorat, apprentissage au travail, interaction, participation, étayage.

1. Les pratiques tutorales : une réalité énigmatique

L'activité réelle des « tuteurs » ou plus généralement des « formateurs en entreprise » constitue aujourd'hui encore une réalité énigmatique et insuffisamment étudiée. Comme le relèvent à juste titre Kunégel (2005) et Pastré (in Kunégel, 2011), l'approche dominante du tutorat en situation de travail reste largement tributaire d'une perspective prescriptive, dans laquelle l'activité est cernée pour ce qu'elle devrait être et non pas pour ce qu'elle déploie dans les conditions réelles de son accomplissement. La remarque de Pastré est en ce sens révélatrice de cette problématique lorsqu'il pointe le fait « qu'au delà de la littérature foisonnante », il existe une lacune de taille : « on ne sait presque rien de l'activité des tuteurs. [...] Les logiques à l'oeuvre et leurs modalités d'exercice en situation réelle constituent l'angle mort des connaissances sur ces acteurs de l'ombre » (p. 29). Dans le prolongement de travaux qui ont récemment tenté de porter un regard renouvelé sur l'activité tutorale et ses formes d'organisations spécifiques (Savoyant, 1995 ; Mayen, 2002 ; Kunégel, 2011 ; Olry-Louis & Olry, 2011), cette contribution se propose de mieux comprendre comment s'y

¹ Cette communication a bénéficié de la collaboration de l'ensemble des membres de l'équipe Interaction & Formation engagés dans le programme de recherche FNS no CRSII1-136291 : Laurent Filliettaz, Crista Hunziker, Stefano Losa, Vassiliki Markaki, Dominique Trébert, Vanessa Rémerly, Marianne Zogmal.

prennent des éducatrices de l'enfance endossant une fonction de référente professionnelle pour encadrer et accompagner des étudiantes stagiaires au début de leur formation professionnelle, dans le contexte de l'alternance.

Afin de cerner une problématique précise dans ce domaine, nous proposons, en continuité avec des travaux antérieurs menés à propos d'autres champs professionnels (Fillietaz, de Saint-Georges & Duc, 2009), d'étudier comment se construisent et se négocient pour les stagiaires et leurs référentes des *configurations de participation* dans les interactions verbales et non verbales en situation de pratique professionnelle. Comment, dans le quotidien du travail dans les institutions de la petite enfance, les référentes aménagent-elles pour les stagiaires débutantes des opportunités de participation à des activités éducatives ? Et réciproquement, comment les étudiantes stagiaires investissent-elles ces opportunités de participation pour expérimenter, sous différentes facettes, les compétences professionnelles visées dans leur parcours de formation ?

Sur le plan théorique et méthodologique, la démarche de recherche proposée s'inscrit dans un espace interdisciplinaire à l'intersection de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), du courant du Workplace Learning (Billett, 2001 ; Tynjälä, 2008) et de l'analyse interactionnelle appliquée au champ éducatif (Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008). Elle aborde les processus d'apprentissage et de formation dans une perspective à la fois, située, collective, dynamique, sémiotique et multimodale (Fillietaz, de Saint-Georges & Duc, 2008). Sur le plan empirique, les données qui alimentent cette étude sont issues d'observations effectuées au printemps 2011 dans trois institutions de la petite enfance du canton de Genève. Ces données renvoient à trois duos référentes-stagiaires observés dans deux sortes de pratiques de formation distinctes et complémentaires : des activités éducatives menées conjointement par la référente et la stagiaire auprès d'enfants âgés entre 0 et 4 ans ; des entretiens pédagogiques hebdomadaires visant à planifier et évaluer ces activités.

A partir de matériau empirique audio-vidéo documentant ces pratiques de formation, nous proposons de dégager différents traits typiques des interactions tutorales en situation de pratique professionnelle et ainsi de contribuer à une connaissance accrue de l'activité réelle des tuteurs dans le champ de la petite enfance. Dans cette perspective, notre communication s'attache d'abord à présenter le contexte général de la recherche en cours de réalisation et les orientations à la fois théoriques et méthodologiques privilégiées (2). Dans un deuxième temps, nous précisons les relations que nous établissons entre la problématique de l'accompagnement tutoral en formation professionnelle et la question de la participation aux activités de travail (3). Ensuite, nous appliquons cette perspective analytique pour identifier et illustrer trois configurations de participation typiques observées dans nos données et par lesquelles les référentes professionnelles accomplissent en contexte une forme de relation tutorale (4). Enfin, nous montrons en quoi ces formes de relations tutorales se distinguent de celles mises en évidence à propos d'autres contextes professionnels et comment la mise en visibilité de ces pratiques doit pouvoir contribuer au processus de professionnalisation des acteurs impliqués dans les dispositifs de formation (5).

2. Démarche de recherche, outils conceptuels et données empiriques

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit notre communication est sous-tendu par une intention de mise en visibilité des compétences professionnelles des éducatrices de la petite enfance et des référentes eu égard à des enjeux sociaux de reconnaissance, de formation et de professionnalisation. Le projet repose sur une collaboration entre la Délégation à la Petite Enfance de la Ville de Genève, responsable des différentes institutions accueillant des jeunes enfants, l'école professionnelle chargée de la formation par l'alternance des éducatrices (ESEDE) et l'équipe Interaction & Formation de l'Université de Genève, qui ont souhaité initier une recherche centrée sur l'analyse de l'activité de travail des éducatrices de la petite enfance. Cette collaboration s'est concrétisée sous la

forme d'un programme de recherche financé par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS)² pour la période 2011-2014 et dont l'objectif vise une meilleure connaissance des compétences interactionnelles mobilisées par les éducatrices de l'enfance dans la conduite d'activités éducatives avec les enfants et une compréhension plus fine des processus permettant leur construction et leur transmission dans les institutions du travail et de la formation qui s'appuient sur un dispositif d'alternance.

Sur le plan théorique, la recherche s'inscrit dans une perspective d'analyse du travail d'inspiration discursive et interactionnelle, à la croisée des sciences du travail et de la formation et des sciences du langage. La démarche conduite ici s'adosse à un ensemble grandissant de travaux qui questionnent les rapports entre travail et formation, et qui explorent depuis plusieurs années diverses manières possibles d'implémenter des démarches d'analyse du travail ou de l'activité dans les pratiques de formation professionnelle (Marcel et al., 2002 ; Durand & Fillietaz, 2009 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Dans ce champ en voie de configuration, notre démarche adopte une perspective propre, encore peu explorée, et qui prend ses distances à l'égard de méthodes dites « indirectes » et fondées en premier lieu sur le recueil et l'analyse de verbalisations *sur* ou *à propos* de l'activité. La démarche adoptée ici s'intéresse aux interactions verbales et non verbales entre formateurs et apprenants. Ces interactions verbales et non verbales sont envisagées comme des accomplissements pratiques par lesquels les participants rendent manifeste leur engagement dans des pratiques sociales contextualisées. Ce sont les conditions de cette coordination et de cet accomplissement qui constituent notre principal objet d'analyse.

Les travaux conduits dans le champ de l'analyse conversationnelle (Mondada, 2005) permettent de préciser les conditions dans lesquelles se construisent localement ces ajustements et leur signification. Pour les tenants de ce courant, la participation à l'interaction procède d'une organisation séquentielle dans laquelle alternent les contributions respectives des interactants. Cette logique de « prise de tour » implique des procédures complexes par lesquelles les participants indiquent des lieux possibles de transition et de relais entre leurs contributions. La conversation offre un exemple emblématique d'une activité séquentiellement ordonnée, dans laquelle alternent des prises de paroles émanant des différents participants. Cette organisation dynamique et séquentielle de la participation amène par conséquent l'analyste à ne jamais s'intéresser à des actes isolés, mais à considérer que c'est l'enchaînement des « tours d'action », qu'ils soient verbaux ou non verbaux, qui constitue l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction. C'est en effet en regard des réactions d'un interlocuteur à un énoncé qu'on pourra déterminer comment celui-ci a été interprété. Il résulte de cette procédure que les significations dans l'interaction ont toujours à la fois un caractère émergent (elles se construisent de tour en tour de manière contingente et locale) et un caractère dynamiquement négocié (un tour ultérieur peut renforcer ou au contraire remettre en question une interprétation antérieure). L'ordre de l'interaction n'est donc ni général et abstrait, ni décontextualisé. Sa cohérence globale se construit et est constamment retravaillée dans le cours de l'action même, en fonction du contexte et des contingences du moment. Dans ce sens, les interactions apparaissent comme un processus complexe de coordination, au cours duquel les participants « se rendent mutuellement intelligibles le sens de leurs actions et la compréhension qu'ils ont de ce qui se passe » (De Fornel & Léon, 2000, p. 144).

Le langage devient ainsi une ressource pour l'organisation et l'accomplissement pratique de ces activités conjointes. Mais il ne s'agit là que d'une ressource parmi bien d'autres, les dimensions

2 Projet inscrit dans le cadre du programme « IC-You : Young People's Interactional Competences in institutional practices: between school and the workplace ». Sous-projet intitulé « Building interactional competences in Vocational Education and Training (VET) programs: the case of early childhood educators ».

non verbales du comportement humain tout comme des éléments de l'environnement matériel pouvant jouer un rôle déterminant dans la manière dont les participants ajustent et interprètent leur engagement dans l'interaction. Ces observations ont donné lieu récemment à d'abondants travaux portant sur ce qu'on tend à désigner actuellement comme la multimodalité (Goodwin, 2000 ; Kress & al., 2001 ; Mondada, 2004 ; de Saint-Georges, 2008). Dans ces approches, les significations mises en circulation dans l'interaction ne découlent plus seulement des productions verbales ; elles reposent également sur une vaste palette d'autres « modes » sémiotiques (la gestualité, les mimiques faciales, les mouvements corporels, les manipulations d'objets matériels et symboliques, etc.) ; et surtout, elles résultent d'une combinaison et d'une agrégation de ces multiples ressources dans des contextes d'usages singuliers. Des travaux récents conduits dans le contexte de l'enseignement des sciences montrent par exemple comment les processus d'enseignement et d'apprentissage reposent largement sur de tels mécanismes de constructions de significations, dans lesquels enseignants et élèves jouent un rôle actif (Kress et al., 2001 ; Roth, 2001). Ces travaux décrivent notamment comment les élèves recréent ou transforment les ressources mises à disposition par les enseignants en vue d'élaborer leurs propres synthèses personnelles des contenus enseignés.

Sur le plan méthodologique, la démarche consiste à articuler des données collectées à partir d'observations et d'enregistrements des activités de travail et de formation en situation « naturelle » et non provoquée, avec des données complémentaires consistant en des documents institutionnels, des entretiens pédagogiques de stage et des entretiens de recherche (Fillietaz & Rémerly, 2012). Pour les besoins spécifiques de cette communication, un sous-ensemble de données empiriques a été exploré, composé des ingrédients suivants (voir Figure 1) :

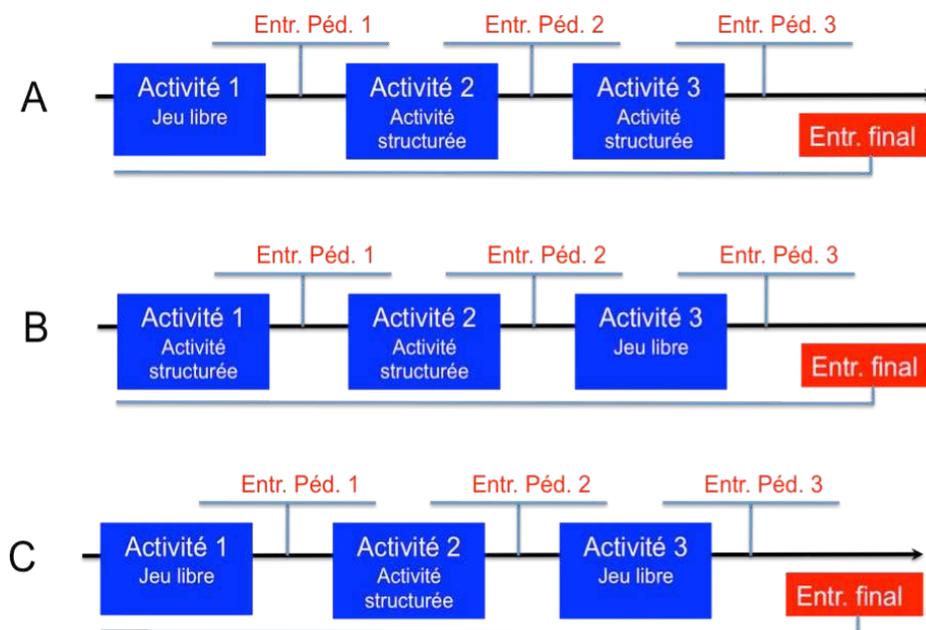


Fig. 1 : composition des données empiriques collectées

a) Un premier ensemble de données consiste en des enregistrements audio-vidéo d'activités professionnelles réalisées en situation de travail. Au sein des institutions de la petite enfance, nous recueillons au moyen de ces enregistrements des interactions en situation de pratique professionnelle et portant sur la conduite d'activités éducatives emblématiques relevant aussi bien de « jeux libres » que d'activités dites « structurées ». Ces interactions présentent un caractère particulièrement complexe dès lors qu'elles mettent en présence non seulement les étudiantes

stagiaires et les enfants impliqués dans les activités concernées, mais également les référentes qui exercent à ce stade de la formation une supervision rapprochée de l'activité des apprenants. Dans le cadre de notre projet, trois institutions d'accueil ont été visitées (A – B – C). Chaque stagiaire et sa référente ont été observées à trois reprises, sur une période d'environ un mois, au cours de la première année de la formation. Les observations filmées portaient sur l'animation d'activités éducatives variées (ex. psychomotricité, activités de transvasement, jeux de cartes, bricolages, etc.), incluant également des temps de collation, de réunion et de transitions.

b) Un deuxième ensemble de données consiste en des enregistrements audio d'entretiens hebdomadaires de stage. Durant le déroulement de chaque stage, les référentes professionnelles sont amenées à organiser et conduire des entretiens qui visent le développement de la pratique réflexive chez les stagiaires qu'elles accompagnent. Ces entretiens permettent d'une part de concevoir et d'anticiper les activités à venir, et d'autre part de les analyser et les évaluer après-coup. Dans chacune des trois institutions visitées, trois entretiens hebdomadaires de stage ont été enregistrés. Ces entretiens prenaient place entre chacune des trois activités observées et pour lesquelles des enregistrements audio-vidéo avaient été effectués.

c) Enfin, un troisième ensemble de données consiste en des entretiens de recherche impliquant simultanément le duo formé par la stagiaire et sa référente professionnelle. Ces entretiens d'auto-confrontation impliquant les stagiaires et leurs référentes portent spécifiquement sur la manière dont ont été conduites les activités éducatives effectuées en situation de pratique professionnelle. Les étudiantes-stagiaires et leur référente sont confrontées aux enregistrements des interactions filmées et sont invitées, sous la conduite des chercheurs, à commenter le déroulement des activités réalisées. Cette démarche d'entretien a été réalisée sur chacun des trois terrains visités, au terme des observations et du recueil des entretiens pédagogiques de stage.

3. Activité tutorale et configuration de participation à l'interaction

S'intéresser à l'activité tutorale et chercher à en comprendre les spécificités revient à prendre ses distances avec une traditionnelle de la formation fondée sur la transmission de contenus de savoirs théoriques. Comme le relève à juste titre Kunégel (2005), le tuteur ne place pas son activité sur le registre de la « démonstration » mais procède en une orchestration progressive des conditions par lesquelles l'apprenant fait l'expérience de sa rencontre avec des situations de travail. Qu'ils relèvent du champ de la didactique professionnelle francophone, de l'anthropologie cognitive ou encore du courant du workplace learning, nombreux sont en effet les travaux qui tentent de saisir la relation tutorale comme une forme organisée d'activité, conjointement accomplie en interaction avec l'apprenant, et fondée sur une transformation dynamique de la manière dont tuteurs et apprenants ajustent leur participation réciproque à l'activité.

Par exemple, partant de l'ancrage de la didactique professionnelle, Kunégel relève que l'activité tutorale se déploie selon « des formes, des degrés et des configurations qui varient » (Kunégel 2005, 2011). L'auteur met en évidence une typologie des formes d'interactions tutorales qui, « marque une première intelligibilité des pratiques ». Parmi ces formes, Kunégel relève la *sélection de la tâche*, la *consigne*, le *laisser-faire*, le *guidage*, la *monstration* et l'*évaluation*. Ces formes de l'interaction tutorale évoluent dans le temps, en fonction notamment du niveau de compétence de l'apprenti et des modes d'organisation du tandem qu'il forme avec le tuteur. Kunégel propose à cet égard un « modèle diachronique » de l'activité tutorale, consistant à identifier six formats ou scénarios que les acteurs accomplissent successivement dans les parcours de formation: *familiarisation*, *familiarisation avancée*, *transmission*, *mise au travail assistée*, *mise au travail semi-assistée* et *mise au travail*. Cette échelle de configurations met en évidence le processus d'autonomisation progressive de l'apprenant d'une part et la transformation du type de guidance déployé par le tuteur d'autre part.

Cette modélisation n'est pas sans rappeler et préciser des thèses largement diffusées dans le champ des approches anthropologiques de la formation, au sein desquelles l'apprentissage est envisagé comme une participation progressive aux activités de communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Ces travaux ont montré l'importance des phénomènes de socialisation et d'acculturation professionnelle dans les apprentissages au travail. Ils ont permis également de relever que toutes les situations de travail ne permettent pas systématiquement d'engager une trajectoire relevant de la *participation périphérique légitime*, au cours de laquelle les novices se confrontent progressivement à des pratiques de complexité croissante et font l'objet d'une reconnaissance identitaire progressive. En effet, comme le relèvent Fuller & Unwin (2003), les environnements de travail ne sont pas tous efficaces du point de vue des apprentissages. Il existe des situations où les apprentis demeurent durablement à la marge des communautés de pratique dans lesquelles ils aspirent à être reconnus.

Dans la perspective d'une meilleure connaissance des facteurs sur lesquels repose l'efficacité des apprentissages au travail, Billett (2001, 2009) a montré que la qualité des apprentissages est façonnée par les « modalités de participation en situation de travail » (*workplace participatory practices*), qui reposent sur deux types de facteurs. D'une part, la façon dont l'environnement professionnel « offre » la possibilité aux apprentis de participer à des activités et des interactions avec les autres membres de la communauté. Ces ressources sont désignées comme des « affordances ». D'autre part, la manière dont les apprentis font usage de ces ressources et s'engagent personnellement dans les activités et les formes d'accompagnement disponibles sur la place de travail. Ces facteurs individuels relèvent de ce que Billett désigne comme « l'engagement ». « Affordance » et « engagement individuel » correspondent ainsi aux deux ingrédients d'une dualité constitutive des apprentissages professionnels.

Dans des travaux conduits antérieurement au sein de notre équipe, nous avons cherché à montrer combien cet ajustement entre les *affordances* liées à l'environnement de travail et les conditions *d'engagement* des apprenants procédaient d'accomplissements pratiques observables dans les processus interactionnels (Fillietaz, 2009 ; Fillietaz, 2010). Nous avons proposé de décrire ces situations de guidage comme des « accomplissements interactionnels », tantôt initiés par les tuteurs, tantôt sollicités par les apprenants, et dont les formes de réalisation peuvent varier selon les contraintes de la production, les configurations propres aux collectifs de travail et les ressources propres dont disposent les participants pour endosser leurs rôles en situation. C'est à une analyse de même nature que nous procédons ci-dessous, dans le but de saisir quelques-unes des spécificités de l'accompagnement tutoral attesté dans le champ de l'éducation à la petite enfance.

4. Les formes de l'accompagnement tutoral en situation de stage

L'analyse de séquences d'interactions en situation de travail et en entretien pédagogique menés par les stagiaires et leur référente nous permet d'observer comment se construisent et se négocient des configurations de participation dans les situations de formation à la pratique professionnelle. Au plan des ressources offertes par l'environnement, nous proposons de décrire comment les référentes professionnelles aménagent pour les stagiaires des opportunités de participation à des activités éducatives. Réciproquement, au plan de l'engagement individuel, nous analysons comment les étudiantes en formation investissent ces opportunités de participation pour expérimenter, sous différentes facettes, les compétences professionnelles visées dans leur parcours de formation. Les résultats préliminaires de nos analyses mettent en évidence trois postures d'accompagnement tutoral que nous avons désignées comme de *l'observation évaluative* (4.1.), de la *co-animation* (4.2.) et de la *monstration* (4.3.). Chacune de ces postures donne à voir les types d'interactions qui y prennent place et la nature de la relation qui s'instaure entre la référente et la stagiaire, mais nous renseigne également sur la façon dont les stagiaires s'alignent ou non à ces formes de participation qui leur sont proposées. Dans les paragraphes qui suivent, nous précisons et illustrons par des études de cas

ces trois configurations de participation et les dynamiques interactionnelles par lesquelles elles se mettent en place et se transforment.

4.1. La configuration d'observation – évaluation

Une première posture d'accompagnement observée dans les institutions visitées peut être désignée comme une configuration *d'observation – évaluation*. Dans cette configuration, la référente professionnelle place la stagiaire dans une situation de « mise au travail faiblement assistée », pour reprendre une des catégories proposées par Kunégel (2011). Elle confie à la stagiaire la responsabilité de l'animation de l'activité éducative et se tient ostensiblement en retrait de l'animation, endossant une posture d'observation externe. Cette observation présente alors un caractère évaluatif, l'activité réalisée par la stagiaire donnant lieu à diverses appréciations consécutives formulées par la référente à l'occasion des entretiens pédagogiques.

Pour illustrer la manière dont se mettent en place et se transforment des configurations tutorales de ce type, tournons-nous vers un premier exemple, observé dans une des institutions accueillant une stagiaire. La stagiaire (STA) a prévu d'animer une activité de peinture avec un groupe de trois enfants âgés de 4 ans. La spécificité de cette activité réside dans le fait que les enfants seront invités à peindre un arbre directement avec leurs mains. A cette fin, de grandes feuilles de papier ont été placées sur un mur et des assiettes contenant de la peinture de différentes couleurs ont été préparées. Au moment de débiter cette activité, la stagiaire rassemble les trois enfants sur un banc. Elle commence par leur lire un livre dont les illustrations représentent des tableaux peints avec des mains. Au terme de la lecture, elle annonce aux enfants l'activité prévue :

(1) « faire un arbre avec les mains » (P-A1, 33:30 – 34:23)³

1. STA: alors maintenant ce que je vous propose de faire/ c'est/ vous avez vu tout ce qu'on peut faire comme dessin avec les mains/ [Fig.2] alors j'ai pris une image/ celle qui est là\ ((pointe en direction de l'image illustrant un arbre)) qu'est-ce que c'est\
2. ENF: des mains\
3. STA: c'est des mains mais c'est en forme de quoi\
4. ENF: d'arbre\
5. STA: c'est d'arbre\ d'un arbre\
6. STA: alors ce que je vais vous proposer/ c'est avec des couleurs que j'ai là/ ((STA pointe en direction de la peinture)) que je vais vous montrer/ c'est sur le papier ((STA touche le papier accroché au mur)) sur le mur-là/ de dessiner un arbre\ . d'accord/ avec vos MAINS/ vous avez déjà fait de la peinture avec la main/ les mains/ . il n'y aura pas de pinceau\ . à moins si vraiment vous voulez pas ((STA se frotte les mains))/ parce que/.. mais sinon c'est avec les mains/ comme on a vu faire là dans le livre\ ((STA montre le livre)) d'accord/
7. STA: ((STA se lève)) je vais vous montrer les couleurs que je peux vous proposer/ ((STA pose le livre et va vers les pots de peinture)) .. alors/ ((STA se tourne vers les enfants)) le tronc d'un arbre/ c'est quelle couleur\
8. ENF: euh brun\ [Fig.3]



Fig. 2 - P-A1 – 00:33:37



Fig. 3 - P-A1 - 00:34:23

³ Les conventions de transcription sont indiquées en Annexes, en fin d'article.

| | |
|---|--|
| <p>STA termine la lecture du livre « vous avez vu tout ce qu'on peut faire comme dessins avec les mains » REF regarde en direction de STA. Elle est en retrait.</p> | <p>STA donne les consignes « le tronc d'un arbre c'est quelle couleur ? » REF regarde en direction des enfants. Elle est en retrait.</p> |
|---|--|

Dans l'extrait (1), retranscrit ci-dessus, on observe comment STA investit un espace d'autonomie aménagé auprès des enfants. C'est elle qui prend en charge l'animation de l'activité peinture et qui en accomplit séquentiellement les étapes constitutives. Arrivée au terme de la lecture du livre, elle commence par faire reformuler par les enfants les traits saillants d'une illustration incluse dans le livre : le fait que ces illustrations sont produites avec des « mains » ; et le fait qu'elles représentent des « arbres ». Elle engage pour ce faire des formes interrogatives d'étayage (« qu'est-ce que c'est », l. 1 ; « mais c'est en forme de quoi », l. 3) auxquelles les enfants s'alignent immédiatement (« des mains », l. 2 ; « d'arbre », l. 3). Une fois ces spécificités repérées, STA procède à l'annonce de l'activité prévue (« je vais vous proposer [...] sur le mur-là de dessiner un arbre avec vos mains », l. 6) et présente successivement les ingrédients matériels qui seront mobilisés : le papier accroché au mur ; les mains ; les couleurs. A cette fin, STA pointe les différents éléments dans l'espace par son orientation corporelle ou diverses conduites gestuelles.

La référente (REF) quant à elle n'intervient pas explicitement dans l'animation de cette activité. Comme indiqué sur les Figures 2 et 3, elle se tient en retrait du groupe formé par STA et les enfants et observe. Son regard porte tantôt sur la stagiaire (Fig. 2), tantôt sur les enfants (Fig. 3), notamment lorsqu'une réponse est attendue de leur part (« le tronc d'un arbre c'est quelle couleur/ », l. 8). Mais à ce stade, REF n'accède ni à une position de locutrice ni à celle de destinataire directe des propos échangés. Elle constitue, dans les termes de Goffman (1987), un « témoin ratifié » de l'interaction. Les modalités locales de participation qui résultent d'une telle configuration présentent dès lors un caractère à la fois complexe et stratifié. En effet, l'activité dans laquelle la référente s'engage publiquement ne relève pas du *cadre primaire* de l'animation éducative auprès des enfants mais d'une autre activité, qui prend la première comme objet d'observation, et qu'on pourrait désigner comme le *cadre de la formation*. On retrouve ici un cas particulier de ce que Goffman désigne comme des « modalisations », c'est à dire des « ensembles de conventions par lesquelles une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. » (Goffman 1991, p. 52). Cette disjonction des cadres de l'activité éducative et de l'activité formative affecte en profondeur l'identité endossée par la référente dans la situation. REF endosse en effet à ce moment de l'activité un rôle de « formatrice » et non pas « d'éducatrice », comme en attestent notamment les objets matériels qu'elle manipule et l'usage qu'elle en produit (ex. la prise de notes sur un bloc de feuilles).

Pourtant, de manière intéressante, cette stratification du contexte local ne demeure pas uniformément étanche et continue. A plusieurs reprises dans la suite de cette interaction, des écarts à une position de retrait sont observables chez la référente. Ces écarts engagent de fréquentes reconfigurations des modalités d'engagement de la stagiaire. Un premier type de transformation locale de la configuration de participation peut être observé dans l'extrait (2), qui intervient quelques minutes plus tard, au moment où les enfants commencent à peindre des arbres sur le mur de papier :

(2) « après comment on se lave ? » (P-A1, 36:34 – 34:23)

1. ENF: voilà le tronç\ et après comment on se lave/ ((ENF se retourne vers STA))
2. STA: .. après::/ . ((fait un signe de la tête embarrassé en souriant en direction de REF)) euh non tu peux mettre euh: . t'as pas besoin de la laver\
3. REF: ((sourit en direction de STA)) [Fig.4]
4. STA: ((se lève)) mais je vais quand même prendre/
5. REF > STA: prendre un sopalin/ XX
6. STA: ouais\ ((va chercher un rouleau de sopalin))
7. REF > ENF: tu vas pouvoir t'essuyer sur un papier\
8. STA: ((revient auprès des enfants avec du sopalin)) vous pouvez venir vers moi je vais vous enlever un peu mais y a pas besoin de laver\ à la fin vous allez vous les laver\
9. ENF: ((les enfants s'approchent de STA pour s'essuyer les mains))
10. STA: alors\ . prends/ je te le donne\ .. c'est pour que: mais vous pouvez quand même mélanger les les couleurs hein si vous avez envie\
11. REF: ((REF prend des notes sur son bloc de papier)) [Fig.5]



Fig. 4 - P-A1 – 00:36:41
 Une fillette pose une question
 « Après on fait comment on lave ? »
 REF observe STA en souriant



Fig. 5 - P-A1 – 00:37:02
 STA enlève la première couleur des mains des enfants avec un essuie-tout
 « mais vous pouvez quand même mélanger les couleurs hein si vous avez envie »
 REF prend des notes

Au moment où une des fillettes engagées dans l'activité de peinture se retourne et s'adresse à la stagiaire pour lui demander comment se laver les mains (« et après comment on se lave », l. 1), se produit pour la stagiaire un événement imprévu. La question du lavage des mains n'avait pas été anticipée par elle et la déstabilise momentanément, comme en attestent sa mimique embarrassée (voir Fig. 4) et sa réponse hésitante (« après euh non tu peux mettre euh t'as pas besoin de la laver », l. 2). C'est d'ailleurs à ce moment précis que la stagiaire sollicite la référente du regard et lui adresse un sourire, avant de se lever pour aller chercher de quoi essuyer les mains des enfants (« mais je vais quand même prendre », l. 4).

De manière intéressante, l'émergence de cet événement exerce également une influence marquée sur les modalités de participation à l'interaction de la référente. Celle-ci opère plusieurs « transgressions » à la posture d'observatrice externe et de témoin ratifié qu'elle endossait dans l'extrait (1). Une première forme de transgression réside dans l'alignement du sourire, par lequel elle s'engage dans une forme d'interaction non verbale mais réciproque avec la stagiaire (voir l. 3). Une deuxième transgression consiste à intervenir verbalement à l'attention de la stagiaire en l'orientant vers la recherche de sopalin (« prendre un sopalin », l. 6). Enfin, une troisième transgression consiste à sélectionner la fillette comme allocutrice directe (« tu vas pouvoir t'essuyer sur un papier », l. 7). Par ces interventions, qui prennent des formes sémiotiques diverses et qui s'adressent à différents participants de l'interaction, REF fait en quelque sorte intrusion au sein du cadre primaire de l'activité éducative et intervient momentanément dans un cadre d'activité dont

elle s'était retirée précédemment. Pour le dire autrement, elle exerce localement une forme de guidage de l'activité éducative auprès des enfants, en mettant à la disposition de la stagiaire des ressources ponctuelles lui permettant de gérer une situation imprévue. La stagiaire reprend cependant rapidement le contrôle de l'activité en invitant les enfants à venir s'essuyer les mains (« vous pouvez venir vers moi je vais vous enlever un peu mais y a pas besoin de laver », l. 8). La référente se retire alors dans sa posture d'observatrice externe, non sans noter sur son carnet des commentaires (voir Fig. 5) qu'elle restituera ultérieurement à la stagiaire.

Ces formes de guidage ponctuel se manifestent à diverses occasions dans la suite de cette activité, comme par exemple dans ce troisième extrait, situé quelques minutes après le précédent :

(3) « essuie voir les traces qui sont par terre » (P-A1, 45:18 – 45:43)

1. ENF1: t'as pris le rose ou le vert\
2. ENF2: le vert\ . et toi/
3. ENF1: moi je prends le vert\
4. REF: ((se penche en direction de STA)) XXXX
5. STA: ((n'entend pas et se penche en direction de REF))
6. REF: ((se penche en direction de STA)) essuie voir les traces qui sont par terre\
((pointe en direction des taches de peinture sur le sol)) [Fig.6]
7. STA: ((se lève et essuie les taches de peinture sur le sol))
8. houv\ ((continue d'essuyer))
9. REF: juste celles qui sont fraîches en fait\ [Fig.7]
10. STA: ouais\ ((continue d'essuyer))
11. ENF1: maintenant rose/ ((marche en direction de STA))
12. STA: tu veux rose attends\ ((s'interrompt et tend un sopalin à ENF1))



Fig. 6 – P-A1 – 00:45:24
REF pointe en direction de la tache de peinture
en communiquant avec STA
« essuie voir les traces qui sont par terre »



Fig. 7 – P-A1 – 00:45:38
STA nettoie sous le regard de REF en lui disant
« juste celles qui sont fraîches »

Au moment où débute l'extrait (3), les trois fillettes sont activement engagées dans la réalisation de leurs peintures. Elles interagissent à propos de leurs choix de couleurs (l. 1-3), sous le regard de la stagiaire. Pendant ce temps, la référente observe que les enfants transportent de la peinture fraîche sous leurs pantoufles et laissent des traces sur le sol. La référente se penche alors une première fois en direction de STA et lui chuchote des instructions (l. 4) que celle-ci ne comprend pas (l. 5). REF pointe alors à nouveau en direction du sol en énonçant des directives à l'attention de STA : « essuie voir les traces qui sont par terre » (l. 6). STA satisfait immédiatement cet acte directif en se déplaçant et en frottant le sol avec du papier. Au moment où les enfants la sollicitent à nouveau concernant leur choix de peinture (« maintenant rose », l. 11), STA s'interrompt et se réoriente dans le cadre primaire de son activité éducative (« tu veux du rose attends », l. 12).

Comme dans le cas de l'extrait (2), on relève donc ici aussi comment la référente quitte ponctuellement une posture d'observation externe de l'activité pour orienter l'attention de la

stagiaire sur des propriétés de la situation qui apparaissent comme non anticipées et non perçues par la stagiaire. C'est là peut-être que résident les spécificités des dynamiques de participation que sous-tend la configuration d'observation-évaluation. Du côté de la référente, une présence discrète et attentive, qui, sans pour autant s'effacer complètement, propose des interventions brèves et ciblées, répondant à des « événements » imprévus et permettant de les surmonter. Et du côté de la stagiaire, l'accès à une forme accompagnée d'autonomie, dans laquelle des activités éducatives peuvent être expérimentées à proximité de ressources disponibles en cas de besoin.

4.2. La configuration de co-animation

Il existe cependant des configurations de participation de l'activité tutorale qui prennent des formes distinctes de celles que nous venons de décrire, et qui peuvent être désignées comme de la *co-animation*. La configuration de co-animation désigne des formats de participation dans lesquels la référente et la stagiaire se distribuent des tâches distinctes et complémentaires dans une activité éducative qu'elles réalisent conjointement. Dans cette configuration de participation, le cadre de la formation ne se situe pas à l'extérieur du cadre primaire d'une activité éducative prise pour objet d'observation et d'évaluation. Il s'exprime au cœur même de la conduite de l'activité engagée auprès des enfants.

Afin d'illustrer diverses formes de manifestation de cette configuration de co-animation, nous proposons de renvoyer à des situations d'interaction observées dans une autre des trois institutions visitées. Suite à une situation de jeu-libre dans laquelle plusieurs adultes accompagnent les enfants dans l'exploration de leur environnement, un groupe restreint transite vers une salle de motricité aménagée au préalable par la stagiaire. Ce groupe est composé de la stagiaire, de la référente et de quelques enfants âgés de 3 ans environ. Comme dans la situation précédente, la stagiaire propose de conduire une activité, appelée ici « mini-bowling ». Le jeu consiste à faire rouler des balles en direction de bouteilles en plastique avec l'intention de les faire tomber. Sans pour autant prendre la main sur l'activité, la référente propose diverses formes d'interventions tutorales qui, à plusieurs égards, se distinguent de celles relevées précédemment, et qui méritent d'être mises en évidence. Dans l'extrait (4), nous observons pour commencer comment la stagiaire présente l'activité « mini-bowling » au groupe d'enfants et comment elle formule des consignes à leur attention :

(4) « écoute Elie ! » (S-A1, 33:33 – 34:22)

1. STA: alors AUJOURd'hui/ je vous propose de faire une activité avec les BOUteilles\
2. ELI: ave les bouteilles
3. STA : et une balle\ ((montre la balle aux enfants))
4. ELI: et une balle\
5. STA : alors\ y a des bouteilles là-bas qui sont placées au FOND de la salle vous avez vu/ ((pointe en direction des bouteilles alignées au fond de la salle))
6. ELI : ça c'est les bouteilles\
7. STA : et vous pourrez venir chercher
8. REF : écoute Elie\ [Fig.8]
9. STA : vous pourrez venir chercher une balle ici/ ((pointe en direction du bac contenant les balles))
- 10 ELI : y a encore les bouteilles XX ((pointe en direction des bouteilles alignées))
11. STA : oui Elie écoute/ .
12. BEN : ((Benoît et Maya se lèvent et s'avancent en direction du bac de balles))
13. STA : attends Benoît\
14. REF : Benoît\ attends/ [Fig.9]
15. STA : Maya asseyez-vous\ ((chuchoté))
16. STA : et on va essayer/ . de lancer la balle comme ça ((lance la balle vers une bouteille)) et de faire TOMber la bouteille\ ((la balle lancée fait tomber la bouteille))
17. ALI: oohh ((Aline rit et ramasse la balle et la bouteille))
18. STA : d'accord/ . mais une chose les enfants\ ((met son index devant sa bouche)) il faut faire attention avec les bouteilles\
19. ALI : ((Aline tend la bouteille à STA et lance la balle en direction des bouteilles))

20. STA : de pas les écraser avec les mains/ ((STA et REF observent la balle renverser la bouteille))
 21. REF > ALI : c'est bien Aline\
 22. STA : bravo Aline\ . c'est comme ça qu'il faut faire\ pour toucher les bouteilles après\ . et il faut pas marcher dessus avec les pieds\



Fig. 8 - S-A1 – 00:33:50
 STA donne les consignes aux enfants
 REF reprend ELI qui parle
 « Ecoute Elie »



Fig. 9 – S-A1 – 00:33:56
 REF et STA demandent à Maya et Benoît
 d'attendre
 « attends Benoît »

Pour présenter l'activité, STA et REF ont rassemblé les enfants sur un tapis en mousse situé devant un bac contenant des balles. Des bouteilles de plastique ont été disposées au fond de la salle, dans le dos de la stagiaire. La stagiaire et la référente adoptent une position corporelle similaire. Elles sont toutes deux assises sur le sol et font face aux enfants. C'est pourtant bien la stagiaire qui prend la main dans l'animation. Elle commence par présenter aux enfants les objets qui seront utilisés dans l'activité « mini-bowling », successivement les bouteilles (« je vous propose de faire une activité avec les bouteilles », l. 1) et les balles (« et une balle », l. 3). Elle poursuit par une démonstration de l'activité consistant à lancer une balle en direction d'une bouteille (« et on va essayer de lancer la balle comme ça et de faire tomber la bouteille », l. 16). Enfin, la stagiaire énonce à l'attention des enfants des consignes concernant les conditions de réalisation de l'activité (« mais une chose les enfants il faut faire attention avec les bouteilles de ne pas les écraser avec les mains », l. 18-20).

Les enfants s'engagent activement et selon des modalités variées dans cette activité de consigne. Elie, assis à l'arrière du groupe (voir Fig. 8), observe attentivement la stagiaire et reformule littéralement ses propos (« ave les bouteilles », l. 2 ; « et une balle », l. 4 ; « ça c'est les bouteilles », l. 6). Benoît et Maya anticipent prématurément le démarrage de l'activité, se lèvent et se dirigent vers le bac pour se saisir de balles (voir Fig. 9). Enfin, Aline, assise en face de la stagiaire, s'approprie la balle utilisée pour la démonstration et la projette en direction des bouteilles avant même la fin de la consigne (voir l. 19). C'est d'ailleurs systématiquement à propos de ces formes d'engagement des enfants que la référente intervient dans l'animation de l'activité. Elle reprend Elie et lui demande d'écouter plutôt que de reformuler les consignes de la stagiaire (« Ecoute Elie », l. 8). Elle recadre l'activité de Benoît et Maya en leur demandant d'attendre (« Benoît attends », l. 14). Enfin, elle ratifie la tentative d'Aline consistant à lancer la balle en direction des bouteilles (« c'est bien Aline », l. 21).

Ces interventions de la référente dans l'activité façonnent une configuration de participation particulière dans laquelle le cadrage tutorial s'exprime au sein même de l'activité éducative conduite auprès des enfants. La référente n'observe pas en tant qu'évaluatrice externe une activité conduite par la stagiaire mais elle prend une part active à l'animation, notamment en centrant ses interventions sur des actes de régulation du comportement des enfants. La stagiaire s'aligne à ces

interventions spontanées de la référente et reprend en écho les régulations énoncées. Elle reformule par exemple l'injonction adressée à Elie (« oui Elie écoute », l. 11), demande également à Benoît et Maya d'attendre (« attends Benoît [...] Maya asseyez-vous », l. 13-15) et élabore la validation de la tentative d'Aline (« bravo Aline c'est comme ça qu'il faut faire pour toucher les bouteilles après », l. 22).

La configuration de co-animation repose parfois sur des formes d'engagements plus clairement complémentaires entre la stagiaire et la référente, comme par exemple dans l'extrait 5, qui retrace le démarrage effectif de l'activité « mini-bowling » :

(5) « va chercher une balle » (S-A1, 34:31 – 34:55)

1. STA: alors je vous propose de prendre une balle/ ((se relève)) vous pouvez prendre une balle/ et essayer de lancer sur les bouteilles pour les faire tomber\
2. ENF: ((cinq enfants se lèvent, se servent d'une balle et la lancent en direction des bouteilles))
3. STA > MAY: ouais bravo: Maya t'as fait tomber une bouteille/
4. ISA: ((Isabelle reste assise sur le tapis et ne va pas chercher de balle))
5. REF > ISA: ((REF s'avance vers Isabelle et la touche)) [Fig.10] Isabelle va chercher une balle\ . va chercher une balle\ ((pointe en direction du bac de balles))
6. ISA: ((Isabelle se lève et va chercher une balle))
7. REF: ((REF suit Isabelle et l'accompagne près du bac de balles)) [Fig.11]
8. STA > BEN: t'as fait tomber deux bouteilles bravo:!/



Fig. 10 – S-A1 – 00:34:44
STA lance l'activité pendant que REF invite
ISA à jouer également
« Isabelle va chercher une balle »



Fig. 11 – S-A1 – 00:34:54
REF accompagne ISA vers le bac de balles
pendant que STA joue avec le groupe d'enfants
« t'as fait tomber deux bouteilles bravo ! »

Arrivée au terme de ses consignes, la stagiaire annonce aux enfants qu'ils peuvent se mettre en activité (« alors je vous propose de prendre une balle vous pouvez prendre une balle et essayer de lancer sur les bouteilles pour les faire tomber », l. 1). Un groupe de cinq enfants se lève alors immédiatement et commence à lancer les balles en direction des bouteilles. Une fillette, Isabelle, reste cependant en retrait et ne s'engage pas dans l'activité proposée. Dans cette configuration de participation, la stagiaire et la référente s'engagent de manière distincte dans la situation de jeu. La stagiaire s'oriente vers les enfants engagés dans le jeu, notamment en évaluant positivement leurs tentatives (« ouais bravo Maya t'as fait tomber une bouteille », l. 3 ; « t'as fait tomber deux bouteilles bravo », l. 8). La référente quant à elle s'oriente principalement en direction d'Isabelle et s'emploie à la relancer dans la mise en route de l'activité, d'abord par des injonctions (« Isabelle va chercher une balle », l. 5) puis en l'accompagnant en direction du bac contenant les balles (voir Fig. 11). Comme permet de le souligner la Figure 11, la configuration de participation qui résulte de cette séquence se structure autour de « régions »⁴ distinctes de l'environnement. Un premier foyer d'activité est animé par la stagiaire et porte sur l'accomplissement collectif du jeu ; un second foyer

⁴ Nous entendons ici le terme « région » dans le sens que lui donne Goffman (1973, p. 105), soit « un lieu borné par des obstacles à la perception ».

d'activité est animé par la référent et porte sur l'accompagnement individuel d'une des participantes. Mais chacun de ces foyers relève bien d'un cadrage lié à la conduite de l'activité éducative auprès des enfants. C'est dans ce sens que s'exprime ici aussi une forme complémentaire de co-animation.

A d'autres occasions, la configuration de co-animation peut prendre des formes plus explicites de coordination entre les éducatrices, permettant de négocier des choix dans le pilotage de l'activité. Ceci peut être illustré à l'aide de l'extrait (6), observé une dizaine de minutes après le démarrage de l'activité « mini-bowling » :

(6) « je pense qu'on range et on les fait parler un peu » (S-A1, 54:09 – 55:07)

1. ALI > REF: oohoooo ((Aline court dans les bras de REF))
2. STA > MAY: hop/ tu mets toi ou je mets moi\ ((STA présente une chaussette à Maya))
3. REF: ((REF se rapproche progressivement de STA, avec Aline dans ses bras))
4. STA > ISA: t'as vu Isabelle/ ((STA tape avec sa main sur la bouteille))
5. REF > STA: ((place sa main sur l'épaule de STA)) excuse-moi\ je pense qu'on range et XX on les fait parler un peu\ [Fig.12]
6. STA: est-ce qu'on les fait on les fait ranger en premier/
7. REF: oui moi je crois/ et après on les met ensemble et on leur demande ce qui s'est passé\
8. STA > MAY: ((STA se lève et se rapproche de Maya)) attends je t'aide\ ((aide Maya à mettre sa chaussette)) et après/ on va ranger\ ((met la chaussette à Maya)) voilà bravo:::/
9. REF > MAT: Aline elle a aussi le droit de venir ici c'est pas réservé à Matéo/
10. STA: ((STA se redresse et se dirige vers le bac de balles)) les enfants/ . les enfants maintenant on va mettre TOUtes les balles dans la caisse ((touche la caisse de balles)) et les bouteilles on va les mettre dans le sac là-bas\ ((pointe en direction du sac)) [Fig.13]



Fig. 12 – S-A1 – 00:54:16
REF se rapproche et incite la STA à débiter le rangement
« je pense qu'on range et on les fait parler un peu »



Fig. 13 – S-A1 – 00:55:03
REF continue de jouer avec ALI pendant que STA invite les enfants à ranger
« on va mettre toutes les bouteilles dans la caisse »

Au moment où débute cette séquence, une configuration de co-animation complémentaire perdue, similaire à celle mise en évidence précédemment. La stagiaire et la référente sont engagées dans deux régions distinctes de l'environnement et conduisent chacune des interactions avec des enfants différents. La référente joue avec Aline, qui court dans ses bras en poussant des cris (l. 1). La stagiaire, quant à elle, aide Maya à remettre sa chaussette (« tu mets toi ou je mets moi », l. 2) et montre à Isabelle comment utiliser les bouteilles comme un instrument à percussion (« t'as vu Isabelle », l. 4). Mais dès la ligne 3, la référente se rapproche progressivement de la stagiaire pour finir par initier avec elle un nouveau foyer d'interaction. Celui-ci porte sur la proposition d'organiser un moment de calme permettant aux enfants de verbaliser l'activité qu'ils sont en train de conduire (« excuse-moi je pense qu'on range, on les fait parler un peu », l. 5). La stagiaire ratifie cette proposition en la reformulant (« est-ce qu'on les fait on les fait ranger en premier/ », l. 6), avant de poursuivre brièvement son engagement auprès de Maya (« attends je t'aide », l. 8). Elle profite d'ailleurs de cette occasion pour annoncer à Maya la suite de l'activité (« et après on va ranger », l. 8). Dès la ligne 10, la stagiaire modifie son engagement dans la situation et annonce à

l'ensemble des enfants que l'activité va prendre fin (« les enfants maintenant on va mettre toutes les balles dans la caisse et les bouteilles on va les mettre dans le sac là-bas »). Pour ce faire, elle se déplace en direction du bac vide et pointe en direction du sac contenant les bouteilles.

Il apparaît donc dans ces différentes vignettes que la configuration de co-animation peut prendre des formes variées, allant de l'imitation par la stagiaire d'interventions initiées par la référente à des formes explicites de coordinations, en passant par des modalités d'engagements distinctes et complémentaires auprès des enfants. Mais ce qui spécifie la co-animation et qui notamment la distingue de l'observation évaluative, c'est l'établissement d'un engagement convergent de la référente et de la stagiaire en direction d'un cadre éducatif centré sur les enfants. C'est en ceci que cette forme d'accompagnement tutoral peut sembler moins visible que d'autres. Rarement ostensible et explicite, la co-animation peut se confondre avec l'activité éducative elle-même et présenter une forme d'invisibilité sur le plan des enjeux de formation qui président aux situations observées. Pourtant, ce que les données et leur analyse montrent bien, c'est le caractère potentiellement étayant de ces formes d'intervention de la référente, qui, tout en s'adressant aux enfants dans le cadre de l'animation d'une activité éducative, met en visibilité à destination de la stagiaire des ressources à mobiliser à l'occasion par exemple de régulations ou de relances. Par ses interventions directives, ses prises en charges complémentaires ou ses anticipations, la référente contribue à atténuer la complexité des situations éducatives que rencontre la stagiaire au moment de s'engager dans son activité. C'est dans ce sens que le format de la co-animation constitue une forme d'aménagement des conditions d'engagement de la stagiaire et qu'il peut être, en tant que tel, perçu comme une ressource de l'activité tutorale.

4.3. La configuration de monstration

Il existe enfin des configurations de participation dans lesquelles la mise à disposition de ressources prend des formes plus explicites. Tel est par exemple le cas du format de la *monstration*, déjà repéré par Kunégel (2011) dans un contexte de formation différent. La configuration de monstration désigne pour nous des situations proches de la co-animation, mais dans lesquelles l'activité éducative conduite par la référente auprès des enfants présente, à des degrés divers, un caractère ostensible à l'attention de la stagiaire. La stagiaire est alors elle-même placée dans une position d'observatrice et invitée à repérer des traits significatifs et reproductibles d'une activité exemplaire réalisée par la référente. Comme les autres configurations de participation relevées ci-dessus, la monstration procède d'un engagement réciproque et complémentaire de la référente et de la stagiaire. La question se pose dès lors d'observer comment la stagiaire repère ces traits ostensibles de l'activité de la référente et surtout quels usages elle fait de ses traits dans sa propre activité.

Pour alimenter ce questionnement, nous proposons ci-dessous de nous référer à un troisième lieu de stage observé dans notre démarche de recherche. Ce stage concerne une étudiante manifestant quelques difficultés dans son insertion au sein de l'équipe et dont l'engagement auprès des enfants est jugé insuffisant par la référente. A l'occasion d'un des entretiens pédagogiques recueillis, la référente formule par exemple cette difficulté en ces termes :

(M-EP1, 30:50 – 31:25)

1. REF : on avait discuté la semaine passée sur le fait que et l'équipe et moi on avait trouvé que tu étais pas dans les prises d'initiatives
2. STA : ouais
3. REF : mais aussi t'étais présente mais un peu absente si tu te rappelles ce que je t'avais dit
4. STA : ouais ouais
5. REF : dans le lien avec les enfants même avec nous on te sentait présente physiquement mais des fois un peu pas là puis moi plus personnellement je te sentais pas forcément à l'aise et ayant énormément de plaisir à être là à partager ces moments avec nous

L'activité éducative dont nous proposons d'analyser quelques extraits consiste en un

parcours de psychomotricité conçu et aménagé par la stagiaire en question à l'attention d'un groupe d'enfants âgés de 2 ans environ. Cette activité prend place dans les dernières semaines du stage. L'espace aménagé par la stagiaire est organisé en quatre zones d'activités délimités par des modules de psychomotricité, incluant notamment un toboggan, un tunnel en mousse, un cylindre et des ballons. Les enfants explorent à leur guise cet environnement, sous la conduite de la stagiaire et en présence de sa référente. Nous proposons de montrer ci-dessous comment, à certains moments, la référente enrichit le format de la co-animation par des conduites ostensibles adressées à la stagiaire, et comment la stagiaire s'approprie progressivement ces conduites ostensibles pour reprendre la main sur son activité.

Au moment où débute l'extrait (7), dix minutes se sont déjà écoulées depuis l'entrée des enfants dans la salle de psychomotricité. Les enfants ont exploré spontanément certains modules comme le tunnel et le toboggan mais en ont ignoré d'autres. La référente et la stagiaire sont positionnées dans des régions distinctes de l'environnement. La stagiaire joue avec Dominique (DOM), près de la porte (« vas-y », l. 1), pendant que la référente aide un groupe d'enfants à monter sur le toboggan. A ce moment, Ludivine (LUD), une des fillettes du groupe, s'approche du module cylindrique posé horizontalement sur le sol et qu'aucun enfant n'a encore utilisé. La transcription ci-dessous montre comment la référente exploite cette opportunité que constitue l'intérêt de Ludivine pour le cylindre et comment elle reconfigure à cette occasion les conditions de participation non seulement du groupe d'enfants mais encore de la stagiaire :

(7) « on peut le mettre comme ça » (M-A3, 36:10 – 37:55)

1. STA > DOM: vas-y/
2. REF > LUD: ((s'approche de Ludivine et du cylindre de mousse)) regarde ça on peut le mettre dans l'autre sens\ . comme ça\ ((redresse le cylindre dans le sens vertical))
3. qui c'est qui veut aller dedans/ . viens voir Ludivine\ ((prend Ludivine et la place dans le cylindre)) ouh::: [Fig.14]
4. ALI: ((Alix et Maya s'approchent du cylindre))
5. REF: on met Alix dedans/ . allez on met Alix avec lou-lou\ ((prend Alix et la dépose dans le cylindre))
6. MAY: ((Maya manifeste son envie d'aller dans le cylindre))
7. REF: après Maya parce que là y a plus de place\
8. ((agite le cylindre en prenant une grosse voix)) ouhh::: mais qu'est-ce que c'est que ce gro::s boudin: là\ c'est quoi ce gros boudin qui bouge/ ouhh::: il a attrapé deux petite filles ce gros boudin là/
9. STA > DOM: non on sort pas\ ((STA se déplace vers Dominique qui se dirige vers la sortie de salle))
10. REF > STA: je sais pas comment appeler ça mais bon c'est un boudin non/ . c'est quoi un cercle/
11. STA: ouais un truc/ . un CYlindre\
12. REF: un CYlindre\ . c'est plus joli qu'un boudin\ . le CYlindre vous avez été kidnappées par un cylindre\
13. ((fait pencher le cylindre)) fais attention oh oh oh::: ((fait pencher le cylindre dans l'autre sens)) oh oh oh oh:::
14. LUD: ((Ludivine manifeste de la peur))
15. REF: ah non ça t'aime pas/ non t'aime pas alors d'accord on arrête\ on fait en bateau comme ça/ ((chante en faisant tanguer le cylindre)) en bateau-Alix-et-Ludivine-en-bateau-Alix-et-Ludivine-dans-l'eau/ quand-il-fait-de-gro::sses-vagues-le-bateau-fait-plouf-dans-l'eau\ ((fait basculer le cylindre)) [Fig.15]
16. LUD: encore bateau/
17. REF: tu veux sortir lou-lou/
18. LUD: encore/
19. REF: ah encore/ attends je fais encore une fois après c'est Maya d'accord/
20. ((chante en faisant tanguer le cylindre)) en bateau-Alix-et-Ludivine-en-bateau-Alix-et-Ludivine-dans-l'eau/ quand-il-fait-de-gro::sses-vagues-le-bateau-fait-plouf-dans-l'eau\ ((fait basculer le cylindre)) attention laissez-vous aller/ . et là vous pouvez sortir\



Fig. 14 – M-A3 – 00:36:22
 Sous le regard de STA, REF place le cylindre en position verticale et porte LUD à l'intérieur
 « viens voir Ludivine »



Fig. 15 – M-A3 – 00:37:37
 REF fait tanguer le cylindre en chantant la chanson du bateau

La reconfiguration de la participation initiée par la référente procède par étapes successives. La référente commence par se déplacer et se rapprocher de Ludivine en verbalisant le fait que le cylindre peut être placé dans un sens différent (« regarde ça on peut le mettre dans l'autre sens », l. 2). Elle le positionne alors elle-même sur un axe vertical, ce qui offre de nouvelles possibilités de jeux aux enfants. La référente va alors proposer de placer Ludivine au centre du cylindre (« qui c'est qui veut aller dedans viens voir Ludivine », l. 3), ce qui attire immédiatement l'attention des autres enfants et de la stagiaire en direction de ce nouveau foyer d'activité (voir Fig. 14). Après avoir ajouté Alix au centre du cylindre, la référente anime successivement plusieurs brèves activités. Elle commence par faire tanguer le cylindre en prenant une grosse voix (l. 8), avant de reproduire en l'adaptant la chanson « en bateau » (l. 15-19). A l'occasion de ces animations, la référente interpelle également la stagiaire au sujet de la désignation du « boudin » : « je sais pas comment appeler ça mais bon c'est un boudin non c'est quoi un cercle/ » (l. 10). Les deux éducatrices se mettent alors d'accord pour désigner l'objet comme un « cylindre » (« ouais un truc un cylindre », l. 11 ; « un cylindre c'est plus joli qu'un boudin », l. 12).

Ce qui retient notre attention dans cette séquence, c'est le rôle configurant qu'endosse la référente à ce moment d'une activité placée sous la responsabilité déclarée de la stagiaire. Loin de s'effacer selon les modalités du format de l'observation ou de se cantonner à un rôle de co-animation, la référente prend à ce moment la main sur l'activité. Elle relance l'intérêt des enfants pour une région de l'environnement encore inexplorée et réoriente en profondeur l'engagement des enfants comme de la stagiaire en direction du cylindre. Même Dominique, jusqu'ici engagé dans un jeu avec la stagiaire, se déplace et rejoint la référente autour du cylindre (voir Fig. 15). Dans ces conditions, la stagiaire perd momentanément la main sur l'animation de son activité et se retrouve elle-même placée dans une position d'observatrice.

La suite de l'activité montre cependant que cette reconfiguration de la participation n'est que temporaire, et que les relances initiées par la référente vont elles-mêmes permettre à la stagiaire de se repositionner dans l'animation de son activité. L'extrait (8) intervient environ 15 minutes plus tard, au moment où les différents participants se sont repositionnés de manière différente dans l'environnement. La stagiaire est alors assise près du cylindre utilisé précédemment par la référente, et celle-ci fait rouler un ballon sur le toit du tunnel en effectuant des passes avec un enfant.

(8) « moi je connais pas la chanson » (M-A3, 54:58 – 56:00)

1. LUD: ((redresse le cylindre et pointe vers le centre)) là/
2. STA: tu aimerais aller dedans/
3. LUD: ((regarde STA et fait un signe d'acquiescement))
4. STA: ouais/ . attends non enlève-toi je vais le mettre par-dessus ((prend le cylindre et essaye de le placer sur Ludivine)) viens/ [Fig.16]
5. LUD: ((Ludivine recule))
6. STA: ça fait peur hein/ ((repose le cylindre sur le sol)) viens je vais te mettre dedans comme ça\ ((prend Ludivine et la place dans le cylindre)) hop/
7. ALI: ((Alix s'approche du cylindre et manifeste son envie d'aller à l'intérieur)) ah-li-li/ ah-li-li/
8. STA: toi aussi/
9. REF: li-li t'as vu comment elle s'appelle/ ((joue au ballon avec Thomas))
10. STA: li-li ouais\ . tu t'appelles comment\ Alix\
11. REF: c'est dur à dire Alix\ ((joue au ballon avec Thomas))
12. STA: attention/ ((prend Alix et la place dans le cylindre)) bouge pas trop les pieds/ . voilà:::
13. MAY: ((Maya accourt et veut aller dans le cylindre également))
14. LUD: encore/
15. STA: encore en bateau/ . moi je connais pas la chanson de REF mais\ ((chante en faisant tanguer le cylindre)) en bateau-Alix-et-Ludivine-en-bateau-Alix-et-Ludivine-dans-l'eau/ quand-il-fait-de-gro::s-ses-vagues-le-bateau-fait-plouf-dans-l'eau\ ((fait basculer le cylindre)) [Fig.17]
16. REF: ((REF observe la scène en souriant))

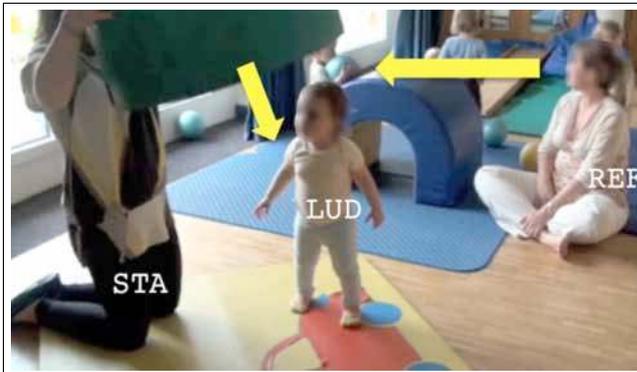


Fig. 16 – M-A3 – 00:55:04
STA essaye de placer le cylindre sur LUD
« attends non enlève-toi je vais le mettre par-dessus »



Fig. 17 – M-A3 – 00:55:47
REF fait tanguer le cylindre en chantant la chanson du bateau ; REF observe en souriant

Comme dans l'extrait (7), c'est ici à nouveau Ludivine qui manifeste de l'intérêt pour le cylindre et qui va contribuer à une reconfiguration de la participation de la stagiaire et de la référente dans la situation. En ligne 1, Ludivine s'approche du cylindre et tente de le remettre en position verticale. La stagiaire perçoit immédiatement son intention et en propose une reformulation (« tu aimerais aller dedans/ », l. 2), ratifiée par Ludivine (l.3). La stagiaire va alors à la fois reproduire et transformer des stratégies d'animations précédemment accomplies par la référente et qui constituaient l'objet de sa monstration. Elle va commencer par placer Ludivine dans le centre du cylindre, mais en tentant la variante d'un portage du cylindre et non pas de l'enfant (voir Fig. 16). Cette variante effraie la fillette, qui recule, obligeant la stagiaire à un retour à la technique originale (« ça fait peur hein/ viens je vais te mettre dedans comme ça », l. 6). Comme précédemment, le portage de Ludivine dans le cylindre visibilise un foyer d'activité qui attire l'attention d'autres enfants, comme Alix et Maya, qui accourent à nouveau vers le cylindre (l. 7-13). L'animation peut alors se déployer dans un format analogue à celui accompli précédemment par la référente. La stagiaire place à son tour Alix au centre du cylindre, et, à la demande de Ludivine (« encore », l. 14), commence à faire tanguer le cylindre en chantant la chanson du bateau (voir Fig. 17). Elle fait d'ailleurs explicitement référence à la situation observée précédemment en signalant aux enfants qu'elle ne connaît pas bien la chanson (« encore en bateau/ moi je connais pas la chanson de REF mais », l. 15). Cette remobilisation de ressources observées précédemment permet à la

stagiaire de retrouver une place centrale dans l'animation de son activité, le tout sous le regard amusé de la référente, qui se retrouve à son tour en position d'observatrice.

On voit donc dans ces deux derniers extraits comment la configuration de la monstration peut amorcer des prises de relais dans la co-animation de l'activité, et comment l'accompagnement tutorial peut emprunter, à certains moments, des formes d'ostensions qui agissent comme des ressources mimétiques pour les stagiaires. Ce format de participation confère un rôle momentanément dominant à la référente dans la conduite de l'activité éducative, mais suppose également de sa part des mises en retrait permettant à la stagiaire d'expérimenter les stratégies d'animation adressées et repérées. C'est donc sur ces formes d'alternances entre ostension et appropriation que résident à la fois les dynamiques propres et le potentiel formateur des configurations participatives de la monstration.

5. Vers des configurations tutorales spécifiques au champ socio-éducatif ?

Dans cette communication, nous souhaitons, en continuité avec d'autres auteurs, contribuer à extraire l'activité tutorale de l'anonymat et de « l'angle mort » dans lequel elle est encore souvent cantonnée. En particulier, à partir d'analyses d'interactions en situation de travail, nous avons cherché à décrire comment, dans le quotidien des institutions de la petite enfance, les référentes professionnelles aménagent pour les stagiaires débutantes des opportunités de participation à des activités éducatives, et réciproquement comment les stagiaires s'engagent dans ces opportunités pour expérimenter et développer les multiples compétences du métier d'éducatrice de l'enfance. Arrivés au terme de cette phase encore préliminaire de nos investigations, quelques éléments s'imposent à notre réflexion.

Un premier ensemble d'observations concerne à la fois la complexité et les spécificités de l'accompagnement tutorial en contexte éducatif. Nos analyses des données permettent de souligner que dans l'effervescence de leur action, les référentes professionnelles sont souvent engagées dans deux types d'activités : une activité de nature *éducative* auprès des jeunes enfants d'une part et une activité de nature *formative* auprès de la stagiaire d'autre part. Ces deux activités sont intimement liées et parfois difficiles à discriminer. Elles ne redoublent pas la distinction traditionnellement proposée par la didactique professionnelle entre les dimensions *constructives* et *productives* de l'activité (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), mais renvoient à des configurations interactionnelles complexes sous-tendues par des formes variées de participation et de cadrage de l'expérience (Goffman, 1991).

A ce stade préliminaire de nos recherches, trois principales configurations de participation à l'interaction se dégagent de nos observations, permettant de cerner des modalités spécifiques d'accomplissement de l'accompagnement tutorial : a) l'observation-évaluation, b) la co-animation, c) la monstration. Ces formats interactionnels sont en partie distincts de ceux observés dans le contexte technique et artisanal par Kunégel (2005, 2011) ou dans nos propres travaux antérieurs (Filliettaz, 2009, 2010). A l'opposé d'une logique d'homogénéité et d'invariance, ces formats pointent surtout la grande variation des registres employés par les référentes pour exercer une fonction tutorale auprès des stagiaires dont elles assurent l'encadrement. Ces variations concernent en premier lieu la conduite des activités éducatives elles-mêmes, et les multiples configurations de participation qui peuvent s'y déployer de manière dynamique. Mais ces variations concernent également des différences notables entre les référentes professionnelles et les configurations dominantes qu'elles appliquent à leur encadrement. Sans pour autant enfermer les tutrices observées dans les postures relatives aux quelques vignettes analysées ici, les trois référentes étudiées dans notre démarche de recherche endossent de manière remarquablement différente leur rôle de tutrice. L'une se place fréquemment dans une position d'observatrice experte et restitue à la stagiaire des commentaires à caractère prescriptif. La seconde atténue les logiques d'asymétrie et place

rapidement la stagiaire dans une relation égalitaire permettant de co-animer les activités auprès des enfants. La troisième enfin alterne des phases de monstration avec des phases d'observation, combinant en permanence les registres que nous avons distingués ici.

Ceci soulève un ensemble de questions qui méritent d'être posées. Existe-t-il une culture commune de l'accompagnement tutorial dans le champ de la petite enfance ? Ou, pour le dire dans les termes de la clinique de l'activité, existe-t-il, au-delà des déclinaisons et des variations stylistiques, un genre professionnel commun à l'activité des référentes professionnelles ? Les quelques illustrations présentées ici ne permettent sans doute pas d'apporter des réponses définitives à de telles questions. En revanche, elles peuvent nous inciter à continuer de questionner le sens et les spécificités de ces pratiques, à collectiviser ces modes d'accompagnement et à rendre davantage visible, aux yeux des professionnels eux-mêmes, la complexité et la diversité des compétences interactionnelles mobilisées dans l'accomplissement de leur travail. C'est là que réside un enjeu majeur pour la professionnalisation des référentes et plus généralement pour les professionnels de l'éducation à la petite enfance. Et c'est là aussi qu'une démarche d'analyse du travail centrée sur les processus interactionnels peut constituer en soit une ressource précieuse en termes de reconnaissance et de formation continue.

Références bibliographiques

- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Paris: Presses universitaires de France.
- De Fornel, M., & J. Léon (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Epistémologie Langage*, 22(1), 131-155.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117.
- Durand, M. & Filliettaz, L. (Eds.) (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.
- Filliettaz, L. (2010). Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice : Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 156-179). Dordrecht : Springer.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). « *Vos mains sont intelligentes !* » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 117.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2009). Interactions et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *Travail et formation des adultes* (pp. 95-124). Paris : Presses universitaires de France.
- Filliettaz, L. & Rémy, V. (2012). Construction des compétences professionnelles et trajectoire située d'apprentissage. *Biennale internationale de l'éducation, la formation et des pratiques professionnelles : « Transmettre ? »*, Paris, CNAM, juillet 2012.

- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Ed.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 1, La présentation de soi. Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). La position. In *Façons de parler* (pp. 133-166). Paris : Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Goodwin, Ch. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London : Continuum.
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Education permanente*, 165, 127-138.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Marcel, J.-F. et al. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 151, 87-107.
- Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 269-292.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Olry-Louis, I. & Olry, P. (2011). Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale : le cas des facteurs. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(3), 269-289.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Roth, W.-M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365-392.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education permanente*, 123, 91-99.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426.
- Wenger, E. (1998). *Community of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Annexe : Conventions de transcription

| | |
|--------------------------|--|
| / | intonation montante |
| \ | intonation descendante |
| (incertain) | segments dont la transcription est incertaine |
| : | allongements syllabiques |
| - | troncations |
| | pauses de durée variable |
| <u>souligné</u> | chevauchements dans les prises de parole |
| REF > STA | relation d'allocation directe (désignation de l'interlocuteur principal) |
| ((<i>commentaire</i>)) | commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales |
| [Fig.1] | index renvoyant à la position de l'image dans la transcription |