

Documenter l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche du « travail en actes »

The tutoring activity at work: a situated and action-oriented approach

Vassiliki Markaki and Vanessa Rémy

Volume 48, Number 1, Spring 2016

Le travail au prisme de l'activité
Work through the lens of activity

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1036887ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1036887ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)
1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Markaki, V. & Rémy, V. (2016). Documenter l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche du « travail en actes ». *Sociologie et sociétés*, 48(1), 143–167. <https://doi.org/10.7202/1036887ar>

Article abstract

This paper sketches the outlines of an interactional perspective on the professional practices of early childhood educators. These practices are indexical to specific contexts and actions and they mobilise a variety of multimodal resources including gazes, gestures, body arrangements within space and so on. Drawing on a corpus of audiovisual recordings, we explore the principles of an ethnomethodological conversation analysis approach to describe interactional modalities of workplace tutoring. Detailed descriptions of tutor/ apprentice/ toddlers participation practices within interaction provide us access to the ways in which educators, assuming tutor's responsibility, share knowledge and develop professional skills at work.



Documenter l'activité tutorale en situation de travail : pour une approche du « travail en actes »

VASSILIKI MARKAKI

Laboratoire RIFT (Recherche Intervention
Formation Travail)
Équipe Interaction et Formation
Université de Genève
Courriel : vassiliki.markaki@unige.ch

VANESSA RÉMERY

Laboratoire RIFT (Recherche Intervention
Formation Travail)
Équipe Interaction et Formation
Université de Genève
Courriel : vanessa.remery@unige.ch

INTRODUCTION

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ACCOMPAGNÉE OU TUTORAT constitue une des composantes de la formation professionnelle des éducateurs et éducatrices de l'enfance en Suisse. Cette démarche itérative alternant des phases de formation à l'école et en situation de travail vise à préparer des stagiaires à être capables d'évoluer plus rapidement et plus efficacement dans les champs professionnels auxquels ils se destinent. Loin de constituer une nouvelle manière de former, le tutorat renvoie aux formes les plus anciennes de transmission et de socialisation au travail. Il ne constitue pas à cet égard une innovation mais il est repensé aujourd'hui dans ce qu'il peut apporter comme réponse à des enjeux politiques majeurs au regard de l'insertion professionnelle parfois difficile des jeunes sur le marché de l'emploi (Landry, 2002 ; Givord, 2006).

Plusieurs travaux se sont intéressés aux retombées du travail des tuteurs sur le développement des compétences des apprentis au sein de dispositifs polymorphes d'apprentissage au travail (Moreau, 2005). Des études ont notamment mis en exergue le caractère fondamental de l'accompagnement tutoral pour l'apprentissage (Fuller et Unwin, 2003), sa particularité par rapport à l'enseignement traditionnel (Savoyant, 1995) et son organisation dynamique (Kunégel, 2011).

Une des caractéristiques de la formation par le travail est qu'elle pose le stagiaire comme un acteur de son propre apprentissage, aux côtés d'un professionnel qualifié qui endosse le rôle du tuteur et qui se trouve plus ou moins en retrait dans la situation de travail, en fonction à la fois des besoins et du développement des compétences du stagiaire au fil du stage (Kunégel, 2011). En ce sens, et depuis la perspective du binôme *stagiaire/tuteur*, la formation par le travail constitue l'espace d'une double transformation. D'une part, un espace de transformation des compétences du stagiaire, évoluant d'une pratique professionnelle dirigée par le tuteur à une pratique réflexive, plus autonome, pouvant être affirmée, reconnue et évaluée au sein de la communauté des professionnels de l'enfance (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). D'autre part, un espace de validation et/ou de transformation des méthodes de travail du professionnel référent, lui permettant de s'adapter en permanence sur la base des événements qui surviennent dans l'action (Zogmal *et al.*, 2013).

L'observation de ces transformations réciproques du positionnement du tuteur et du stagiaire au cours d'un parcours de formation professionnelle remet en question aussi bien les particularités organisationnelles du tutorat pensées par les institutions que les pratiques de la transmission du travail mises en œuvre à chaque instant par les tuteurs dans l'accomplissement même du travail. Si ce questionnement peut trouver des éléments de réponse grâce à une analyse de pratiques de type « méta », nous privilégions ici une analyse focalisée sur les particularités de l'organisation locale et de l'accomplissement situé de ces pratiques. Ce faisant, nous nous inscrivons dans une approche spécifique de l'activité tutorale, celle qui s'intéresse à la documentation des conditions d'accomplissement réelles du tutorat, en se focalisant sur les configurations interactionnelles de participation dans l'activité tutorale (Fillietaz *et al.*, 2014) et à son organisation multimodale (de Saint-George, 2008). Ce travail permet notamment de rendre intelligibles des pratiques réelles et les processus interactionnels sous-jacents, faisant partie d'un savoir-faire tacite, qui n'apparaît pas dans les manuels et qui implémente l'écart entre le travail prescrit et le travail réel dans les métiers de la formation professionnelle. Notre étude se propose donc de documenter le travail des tuteurs dans le champ de la formation professionnelle sur la place de travail tel qu'il se donne à voir « en actes », en nous appuyant sur une série d'enregistrements audiovisuels retranscrits finement et documentant des situations de formation au sein de plusieurs structures d'accueil de la petite enfance.

Notre étude ne repose pas sur une analyse des discours tenus par les professionnels à propos du tutorat. Nous n'étudions pas non plus la façon dont ces acteurs caractérisent leurs pratiques de tutorat. Notre perspective part au contraire d'une observation fine des pratiques et de la façon dont les professionnels s'engagent dans les situations d'interaction en ce qu'elles permettent d'inférer comment ils gèrent cette mission qui vient se superposer à leur travail éducatif quotidien. À travers les pratiques mises en œuvre, les professionnels endossent et mettent en balance, moment par moment, des rôles particuliers privilégiant par exemple successivement leur rôle d'éducateur ou leur rôle de tuteur. Par conséquent, si le cadre institutionnel définit le rôle de ces profes-

sionnels à travers des prescriptions, des objectifs, des intentions à priori, etc., la description de leurs pratiques « en actes » permet d'analyser comment ils investissent ces rôles prescrits dans l'accomplissement même de l'action. Nous adoptons en ce sens une perspective qui rend compte de la manière dont le prescrit fait l'objet d'une redéfinition par l'acteur dans et par l'action (Schwartz et Durive, 2003), soulignant par là le caractère à la fois *configurant* et *configuré* des situations de travail (Garfinkel, 1967 ; Arminen, 2005).

L'activité tutorale est abordée dans cette étude depuis une analyse des interactions dans une crèche genevoise en Suisse, centrée sur la description de l'organisation de la participation. En crèche, le stagiaire, l'éducateur-référent et les enfants sont coprésents et mobilisent une palette variée et multiforme de ressources sémiotiques pour échanger et accomplir le travail. À travers une description fine des modalités d'accomplissement interactionnel de la participation au cours d'une activité tutorale (Goffman, 1981 ; Filliettaz *et al.*, 2014), notre propos vise à montrer comment les identités sociales ou les différents rôles endossés par les participants (tuteur, éducateur, stagiaire, mais aussi locuteur, destinataire, animateur, observateur, expert, non-expert, etc.) sont élaborés au fil de l'interaction. Nous mettons ainsi en lumière l'organisation interactive des rôles endossés localement par les participants, qui définit le cadre participatif de la situation comme proposé par Goffman (1981). Les analyses permettent d'apporter un éclairage sur la façon dont les tuteurs et les stagiaires construisent et transmettent, au fil du temps, des savoirs et des compétences professionnelles sur le lieu du travail, en même temps qu'ils rendent visible leur compréhension des méthodes d'action mutuellement mobilisées.

Sur le plan méthodologique, le travail de recherche est conduit dans une perspective d'inspiration interactionnelle (Sacks, 1992 ; Schegloff, 2007), donnant à voir non seulement les modalités de participation qui permettent de réaliser une tâche donnée mais aussi celles d'une participation qui émerge à partir du cours d'action planifié et prescrit. Notre étude s'inscrit dans la suite des travaux menés au sein de l'équipe *Interaction & Formation* de l'Université de Genève centrés sur l'analyse des interactions en situation de travail et/ou de formation (Filliettaz, 2014). Les interactions y sont appréhendées dans leur réalisation multimodale : le langage étant considéré comme une ressource pouvant être mobilisée au même titre que d'autres (gestes, regards, déplacements, artefacts, etc.) pour l'accomplissement d'une activité. Pour documenter les pratiques situées des participants et la manière dont ils mobilisent des ressources interactionnelles, douze heures d'enregistrements vidéo de séances d'accompagnement tutoral en crèche ont été réalisées (pour une présentation du corpus, voir aussi Filliettaz *et al.*, 2014). Ces enregistrements ont été transcrits de manière à rendre visibles pour l'analyse des détails qui « échappent » à l'observation directe.

La posture observationnelle de documents vidéo associée à des retranscriptions fines des activités observées que nous adoptons ici se distingue aussi bien des méthodes d'enquête courantes en sociologie visuelle que de l'usage documentaire et/ou de diffusion de films de recherche à un public plus large (Knoblauch *et al.*,

2006 ; Eyraud et Lambert, 2009). Sans ignorer l'impact de la présence des caméras sur les participants et de la subjectivité du chercheur sur les prises de vue et de son, l'usage de la vidéo comme ressource analytique présente un triple intérêt : d'une part, elle rend possible l'analyse de la production *hic et nunc* d'un ordre social *en-train-de-se faire*. D'autre part, dans la limite du champ visuel de la caméra, la vidéo rend disponibles à l'analyse des ingrédients interactionnels comme les directions du regard, les changements des postures du corps, les alignements entre les participants mais aussi l'environnement matériel, auxquels le chercheur ne peut avoir accès que de manière limitée. Enfin, le caractère permanent des enregistrements vidéo facilite leur vérification et leur partage avec d'autres chercheurs (Heath *et al.*, 2010 : 5-10). Sans prétendre à l'exhaustivité, l'analyse du « travail en actes » du binôme *tuteur/stagiaire* avec la vidéo permet de mieux appréhender la complexité de l'activité tutorale et des actions entreprises à travers la description des ingrédients interactionnels et de leur ordonnancement dans l'activité. Ces éléments sont inextricablement liés à des attentes institutionnelles par rapport à la réalisation du travail et contribuent de manière pratique à la mise en œuvre de mécanismes de légitimation institutionnelle dans l'action.

Après une présentation du concept de la participation, nous illustrerons l'importance d'une approche du travail en actes à travers l'analyse séquentielle, multimodale et catégorielle de deux extraits d'accompagnement typiques de l'activité tutorale.

LE CONCEPT DE LA PARTICIPATION : UNE RESSOURCE POUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ TUTORALE

Le cadre théorique dans lequel nous inscrivons l'analyse de nos données prend pour point de départ les travaux de Goffman autour du concept de « cadre participatif » (1981 ; 1987). Goffman propose une alternative au modèle binaire de la communication (locuteur-récepteur) permettant de mieux appréhender sa complexité. Il fournit une nouvelle grille de lecture des problèmes d'interactions et d'interdépendances entre les formats de la production et ceux de la réception. Le cadre de participation (*participation framework*) renvoie aux fluctuations de l'organisation de la parole entre les participants, en partant non pas d'un individu (*speaker/hearer*) mais de tous ceux qui ont un accès à la situation, ce qui permet de distinguer différentes formes d'organisation en fonction du degré de ratification et des adresses des participants. La production d'un énoncé ouvre ainsi un éventail de possibilités qui définit le cadre de participation dans lequel le locuteur produit son énoncé. Le cadre de participation fluctue de façon incessante au cours de l'interaction ce qui nécessite une analyse moment par moment de ses transformations. L'écho de ces propositions, en dépit des nombreuses critiques (Traverso, 2012), s'est rapidement étendu à plusieurs champs disciplinaires en sciences humaines et sociales. L'appropriation et la transformation de ce concept développé dans le champ de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (Drew et Wootton, 1988) offrent des pistes intéressantes au repérage précisément d'une analyse du « travail en actes ».

Le travail qu'opèrent les tuteurs quand ils ont à former et travailler dans le même temps donne à voir des formes et des formats variés de participation. Les transformations des cadres participatifs qui s'effectuent au fil de l'interaction permettent ainsi d'observer, en premier lieu, comment les éducateurs-référents et les stagiaires dont ils assurent l'encadrement concilient les enjeux à la fois éducatifs et de formation professionnelle qui se trouvent combinés dans les situations de travail. La problématique de la participation développée tout d'abord par Goffman (1981), puis revisitée à la lumière des analyses multimodales par les travaux des Charles Goodwin et Marjorie Harness Goodwin (1981 ; 2004 ; 2007), nous permet ainsi d'analyser : a) l'ordre interactionnel sous-jacent à l'activité tutorale ; b) les processus de catégorisation des actions et des participants qui se réalisent dans l'accomplissement de l'activité. De manière intéressante, ces deux points sont représentatifs d'une disjonction qui s'est opérée au sein des travaux en analyse conversationnelle issue de l'ethnométhodologie, entre l'analyse séquentielle de l'ordre social des activités par opposition à l'analyse catégorielle de ce même ordre social (Fitzgerald et Housley, 2015). Les analyses séquentielle et catégorielle se distinguent méthodologiquement par leurs entrées analytiques. La première s'intéresse à la façon dont les tours de parole s'enchaînent moment après moment pour dégager l'organisation de séquences interactionnelles systématiques (Schegloff, 2007), tandis que la seconde est centrée sur la façon dont les acteurs définissent leurs actions et/ou leurs identités, et celles des autres, à travers des dispositifs dits de catégorisation (Watson, 1983 ; Stokoe, 2010). Ces deux types d'organisation restent néanmoins inextricablement liés (Watson, 1997 ; Licoppe, 2015). L'organisation séquentielle de l'interaction se trouve étroitement dépendante des droits et des obligations générés par les catégories d'appartenance des participants à un groupe, un milieu, une institution (*membership categories*) produites ou invoquées par les acteurs eux-mêmes dans l'action. Ces deux types d'organisation séquentielle et catégorielle s'alimentent donc mutuellement et sont notamment à l'origine des processus de la création du sens et de la connaissance dans l'action. L'une peut se constituer en ressources pour l'autre quand une ambiguïté apparaît localement dans l'interaction et permettre aux acteurs de rétablir collectivement le sens de l'interaction en jeu (Fitzgerald et Housley, 2015).

Dans cette perspective, l'analyse de la participation devient un outil d'analyse de l'activité tutorale doublement intéressant. D'une part, elle permet de décrire finement l'organisation séquentielle des pratiques tutorales. D'autre part, elle donne à voir les catégories d'appartenance identitaire effectivement mobilisées par les participants dans l'interaction (Sacks, 1972) et la manière dont elles font l'objet de réajustements et de négociations dans le cours même de l'interaction. Ces deux dimensions permettent de rendre compte de la manière dont les participants poursuivent leurs actions et comment ils gèrent l'intercompréhension dans l'action.

Pour procéder à l'analyse de la participation des acteurs, nous nous intéressons à l'enchaînement de leurs actions à partir de leurs productions vocales, corporelles, matérielles, spatiales et temporelles. Ces actions incorporent des « ingrédients » de

précédents échanges (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 ; Goodwin, 2013) qui peuvent être mobilisés plus ou moins directement et sont porteuses de différents niveaux de catégorisation possibles, en relation par exemple avec le cadre institutionnel, ou avec l'échange en cours, ou avec un précédent échange. L'actualisation effective d'un ou plusieurs niveaux de catégorisation dans l'interaction (des catégories reconnues sur le plan institutionnel telles que « référente/stagiaire », des catégories interactionnelles comme « locuteur/observateur/expert » ou des catégories propres à l'activité comme « animateur »¹) est indexicale et localement gérée par les participants. L'activité tutorale peut alors être représentée comme un enchaînement d'actions accomplies collaborativement et réflexivement, comme une activité configurée, caractérisée, par l'ensemble de ces actions menées par le référent, le stagiaire, les autres collègues et les enfants. Pour mieux accéder aux manières dont les éducateurs, endossant un rôle de tuteur, transmettent des savoirs et des compétences professionnelles dans le cours même du travail, nous nous focalisons sur les formats de participation des stagiaires et leurs conséquences dans l'espace de l'activité hybride du tutorat, entre des objectifs de formation du stagiaire et des objectifs de prise en charge éducative des enfants.

L'IDENTIFICATION DES FORMATS DE PARTICIPATION TYPIQUES DU STAGIAIRE EN SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT TUTORAL

Dans nos données, nous distinguons deux formes typiques de participation du stagiaire en situation d'accompagnement tutoral : d'une part, des formes de participation planifiées du stagiaire, qui émanent d'un accord préalable entre le stagiaire et le tuteur et qui sont annoncées par des demandes explicites de participation du tuteur à l'adresse du stagiaire au cours même de l'action ; d'autre part, les formes de participation spontanée du stagiaire qui apparaissent dans des situations moins planifiées sur le plan de l'accompagnement tutoral et qui résultent de l'initiative propre du stagiaire de s'engager dans l'action en cours. Nos analyses permettent de documenter l'interdépendance entre les formats de participation du stagiaire et ceux du tuteur ; grâce à elles, nous avons précédemment mis en évidence des formes de médiation tutorale qui émergent de l'interaction (Rémerly et Markaki, 2016). L'articulation de ces analyses permet d'enrichir la compréhension des situations tutorales dans leur globalité.

Un format de participation planifiée du stagiaire à l'activité

Pour illustrer notre propos, nous proposons l'analyse, moment par moment, d'un premier court extrait issu d'une situation de transition en crèche, entre deux activités avec les enfants impliquant la répartition de ces derniers en deux groupes (pour une présentation des participants de cet extrait, voir Images 1 et 2). Cette opération, requise en amont des activités de jeu prévues, repose sur la gestion d'un grand nombre d'enfants et se réalise à l'aide d'une liste souvent préparée à l'avance par la stagiaire avec l'aide de la tutrice. La répartition des enfants en groupes est un problème pratique pour

1. Ces catégories sont dans un rapport de complémentarité plutôt qu'un rapport d'exclusion.

la stagiaire puisqu'elle doit identifier les enfants, faire l'annonce auprès d'eux, obtenir leur accord et gérer leurs réactions puis leurs déplacements. L'extrait documente le moment où la professionnelle référente passe le relais de l'animation à la stagiaire et ceci après avoir terminé une histoire qu'elle racontait aux enfants. Il s'ensuit le début de la prise de parole de la stagiaire qui au lieu de s'adresser aux enfants, interpelle la tutrice (pour une analyse complémentaire de ce même extrait, voir Rémercy et Markaki, 2016).

Les analyses sont basées sur des séquences vidéo accompagnées des transcriptions du verbal et du non-verbal. Ces transcriptions multimodales complexifiant la lecture sont insérées à la fin de l'article, précédées des conventions de transcription. Pour faciliter la lecture du texte, nous avons opté pour une présentation simplifiée de la transcription verbale, respectant la même numérotation des lignes que celle dans les transcriptions multimodales (en fait, seules les lignes de la transcription verbale sont numérotées; la transcription du non-verbal est, quant à elle, alignée sur les lignes verbales). Nous avons aussi choisi d'utiliser certaines images représentant des moments clés pour l'analyse du non-verbal. Ces images sont le résultat d'un traitement des extraits vidéo sous la forme d'un dessin afin de garantir l'anonymat des participants. Elles permettent néanmoins de rendre compte des dimensions multimodales de l'interaction, essentielles à notre démarche analytique. Des éléments de description du comportement verbal et non verbal sont également repris dans les analyses avec des références aux lignes précises des transcriptions désignées par «l.» suivi du ou des numéros de ligne (pour la partie non verbale consulter les transcriptions multimodales à la fin de l'article). Tous les prénoms assignés aux participants sont des pseudonymes.

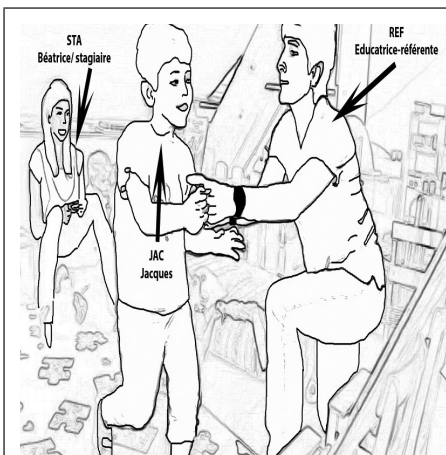


Image 1 Les participants : de gauche à droite, Béatrice (stagiaire), Jacques et l'éducatrice-référente.



Image 2 Les participants : de gauche à droite, Corinne, Yaël et Stéphane.

Extrait 1

1 REF #voilà asseyez vous maintenant je vais dire à Béatrice d'appeler
#1

2 les enfants [qui vont aller de[hors]]#

3 COR? [(moi) (moi)]

4 STA [alors]#
#2

5 STA [je vais dire ceux qui doivent non je vais dire ceux qui sont vont#]&
6 COR [moi je vais aller dehors]&
#5

7 STA &#[rester en fait puisque euh]

8 COR &#[si ça la fait xx]
#3a et b

9 REF [on avait dit c'était] plus simple ceux&
10 COR [xxx xxx]

11 REF &#[qui (allaient) dehors Béatrice]

12 STA #[okey alors j'veais dire qui c'est] qui va aller dehors alors
#4

13 euhm (0.5) antoine tu veux aller dehors

La répartition des enfants en deux groupes est explicitement introduite par la tutrice (REF) alors que tous les enfants présents ne sont pas encore attentifs à ce changement d'activité. À ce moment, la stagiaire (STA/Béatrice) est assise sur le banc aux côtés des enfants (Image 1). La prise de parole de la référente prend la forme d'une annonce adressée au groupe d'enfants qui entreprend un changement imminent du cadre participatif (l.1-2, « maintenant je vais dire à Béatrice d'appeler les enfants qui vont aller dehors »). Elle présente aux enfants l'activité à venir (i. e. la répartition des enfants en deux groupes) dans laquelle elle attribue la responsabilité de l'appel à la stagiaire. La stagiaire est désignée par son prénom alors que la référente ne la regarde pas. Pendant ce temps, elle s'occupe à gérer l'agitation des enfants et notamment certains d'entre eux qui se lèvent alors qu'elle leur a demandé de s'asseoir (Images 1 et 2; l. 1 et 4). Par cet énoncé, la référente met en scène l'entrée de la stagiaire dans l'activité en formulant l'action précise qui doit être accomplie (appeler les enfants qui vont dehors). Cette action avait été planifiée à l'avance comme le montrent la présence de la liste écrite (Images 3 et 4) et la réponse de la référente (l. 9-11, « on avait dit c'était plus simple ceux qui allaient dehors »). En ce sens, l'énoncé de la référente ne constitue pas une première demande mais rend plutôt visible, comme une préface à la séquence de l'appel (Schegloff, 2007), le début imminent d'une action planifiée. L'activité de la référente est de ce fait doublement orientée, bien que de manière différente, vers les enfants et vers la stagiaire.

Le rôle qu'endosse la référente n'est pas thématique par les acteurs mais il est néanmoins structurant pour l'interaction à travers les attitudes qu'il rend visibles. En aménageant un espace d'activité pour la stagiaire et en lui donnant des consignes, la référente montre la façon dont elle endosse son rôle de tutrice. Par ailleurs, le fait qu'elle s'adresse directement aux enfants par son énoncé et qu'elle s'attache à les faire s'asseoir montre qu'elle endosse simultanément un autre rôle, celui d'éducatrice, qui constitue une autre catégorisation à l'œuvre. On peut dire qu'ici l'activité de la référente rend

			
Images 3a et 3b La stagiaire montre la liste (papier colorié en noir) à la référente.		Image 4 La stagiaire lit la liste.	Image 5 La référente pose sa main sur l'épaule de Stéphane avant de traiter la demande de la stagiaire.

visible une double orientation catégorielle dans l'interaction puisque la médiation qu'elle déploie est tournée à la fois vers les enfants sur le plan éducatif et vers la stagiaire sur le plan formatif. Ces premières secondes d'interaction illustrent l'activité hybride du tuteur en situation de travail et l'effort d'ajustement interactionnel de la professionnelle pour répondre aux attentes afférentes à son double rôle institutionnel : celui de tutrice et d'éducatrice.

La manifestation des catégories d'appartenance des participants à un rôle plutôt qu'un autre dans l'action peut être structurée interactionnellement de différentes manières. Superposées, comme nous venons de le décrire, elles se différencient dès que la stagiaire interpelle la référente (l. 4-7, « alors je vais dire ceux qui doivent non je vais dire ceux qui vont rester en fait puisque »). Alors que la référente s'efforce de disposer les enfants assis en cercle, la stagiaire fait face à une difficulté pratique qu'elle exprime en proposant une modalité alternative d'appel : au lieu d'appeler les enfants qui iront dehors, comme l'a annoncé la référente, elle propose d'appeler ceux qui vont rester jouer à l'intérieur (leurs noms étant écrits sur la liste qu'elle a dans les mains, Images 3 et 4). Si l'énoncé est incomplet et la raison de cette proposition alternative non exprimée, la fin du tour est accompagnée d'un geste significatif qui permet de montrer à la référente la liste préparée sur papier, et de faire l'économie d'autres explications verbales (l. 7-8, Images 3a et 3b). La liste dont dispose la stagiaire est composée des noms des enfants qui participeront au jeu à l'intérieur de la crèche. L'intervention de la stagiaire met en lumière son rôle d'apprentie et manifeste son interprétation située des possibilités et des contraintes liées à cette catégorie d'appartenance identitaire.

Au même moment, l'enfant désigné ici par le prénom Stéphane se retourne sur la chaise et regarde vers la stagiaire qui interpelle la référente (l. 4-6). La référente, juste avant d'établir le contact visuel avec la stagiaire, pose sa main sur l'épaule droite de Stéphane (sens de la direction du mouvement de son corps), lui permettant de contrôler son mouvement, et ne l'enlève qu'à la fin de l'échange avec la stagiaire (Image 5).

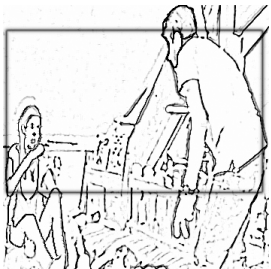
La référente rend ainsi visible à la stagiaire son double engagement pendant l'aparté, à la fois vers elle et vers les enfants (Stivers, 2008). Puis elle manifeste son désaccord avec la proposition de la stagiaire (l. 9-11, « on avait dit c'était plus simple ceux qui allaient dehors ») et fait apparaître un problème de coordination entre les orientations qu'elle vise elle-même et celles visées par la stagiaire. La stagiaire reprend l'activité de l'appel des enfants introduite par la référente en chevauchement avec sa réponse à la ligne 12.

Si le positionnement de la stagiaire rend légitimes les demandes de réajustement de l'activité, nous constatons que ces dernières laissent rapidement de nouveau la place à l'activité de l'animation auprès des enfants (l.13). Au final, la référente ne valide pas l'alternative de la stagiaire en invoquant une décision mutuelle prise antérieurement. Cette histoire séquentielle qui dépasse la séance en cours contraint d'un côté l'activité mais laisse aussi la place à une renégociation de son déroulement (Goodwin, 2013). Cette séquence illustre un cadrage de l'activité en termes de production, versus en termes de formation, comme l'objet central de l'interaction en cours. Elle met aussi en évidence la complexité pratique de réaliser un échange en aparté ou une action formative en présence des enfants dans une formation en situation de travail.

Un lien étroit semble alors exister entre la coordination des cadres participatifs et les catégories mises en œuvre. Nous avons vu que le tour de la stagiaire transforme le cadre participatif de la situation. D'une situation d'échange qui tend à niveler les rôles respectifs de la référente et de la stagiaire en tant qu'éducatrices relativement aux enfants, elle s'oriente vers un échange asymétrique autour du binôme *référente/stagiaire*. Le déploiement dans le temps de la transformation des formats de participation dans l'interaction, et donc de l'échange entre *référente/stagiaire/enfants* vers un échange entre le binôme *référente/stagiaire* et à nouveau vers un échange *stagiaire/enfants/référente*, rend manifeste la manière dont les participants organisent leurs activités et structurent leurs échanges.

Le schéma qui suit représente les changements successifs du cadre participatif (ci-après, CP) dans l'extrait 1, du point de vue du binôme *stagiaire/tutrice* qui nous intéresse ici (Figure 1).

Figure 1 : Les configurations successives des cadres participatifs.

		
CP1 La référente gère le déplacement des enfants.	CP2 La stagiaire interpelle la référente.	CP3 La stagiaire appelle les enfants qui iront jouer dehors.

Dans notre exemple, l'activité de la référente illustre la priorité de « l'espace-temps » de la production (Olry, 2002) à travers le contrôle constant des déplacements des enfants et la projection de l'appel qui va suivre avant de se rendre disponible pour la stagiaire (pour une définition de la projection telle que nous l'entendons ici, voir Auer, 2014). La stagiaire s'oriente aussi vers cette organisation émergente et donc vers la préférence de ne pas perturber « l'espace-temps » de la production, en réalisant sa proposition avec une diction rapide, suivie d'un début de justification tronqué (« okey alors je vais dire qui c'est qui va aller dehors alors euh antoine tu vas aller dehors », l.12-13). Nous constatons que les différents « espaces-temps » de la formation par le travail, délimités dans l'action par les formes de participation de tous les participants présents, sont *configurés* et *configurants* des droits et des obligations afférents aux rôles sociaux des interactants avec des conséquences sur le plan de l'organisation et de la segmentation de l'activité.

Un format de participation « spontanée » du stagiaire à l'activité

Nous venons d'analyser la dynamique de participation d'une tutrice et d'une stagiaire au cours d'une situation tutorale dans le cas où la stagiaire endosse une responsabilité d'animation qui a été planifiée et a été annoncée explicitement auprès des enfants. Nous avons ainsi déterminé, à un grain assez fin, les attentes et les écarts à la planification tels qu'ils se donnent à voir dans l'accomplissement de l'action par les participants dans un contexte écologique de formation par le travail. Mais qu'en est-il de la dimension formative des moments où l'organisation de l'activité se fait sur un mode qui n'a pas été formellement anticipé ? Comment s'organise l'action du tuteur et du stagiaire dans ce cas ?

Pour répondre à ces questions, nous nous pencherons sur l'analyse d'un autre court extrait de 46 secondes, issu d'une situation ordinaire d'accompagnement tutoral en crèche dans le cadre d'une activité dite « libre », consistant « à laisser les enfants explorer librement l'environnement ludique » (Filliettaz *et al.*, 2014 : 29). Dans l'extrait qui suit, nous verrons que la tâche prescrite du « jeu libre » peut être modifiée en fonction des contingences interactionnelles. La séquence que nous étudions ici implique la stagiaire, l'éducatrice référente, une puéricultrice et quatre enfants, Alex, Mélanie, Matthieu et Come (Image 6 : Les participants). Nous réalisons de nouveau une analyse fine de la transformation des cadres participatifs en explicitant un peu plus le lien entre l'analyse séquentielle et l'analyse catégorielle. L'intérêt de cette séquence tient à ce que la participation de la stagiaire n'est pas sollicitée verbalement par la référente.

L'extrait documente des changements consécutifs du cadre participatif, avec des foyers interactionnels qui évoluent en parallèle autour de trois adultes. Ce format de participation avec plusieurs foyers interactionnels est particulièrement fréquent dans les structures d'accueil collectif que nous avons étudiées (Markaki et Filliettaz, à paraître). Dans ce qui suit, les trois foyers interactionnels se reconfigurent en deux puis en un seul au fur et à mesure de l'évolution du cadre participatif (Images 7-10). Au sein de ces foyers et si nous nous plaçons du point de vue des enfants, d'autres subdivisions des foyers d'attention sont visibles mais nous ne les exploitons pas ici, puisqu'elles ne modifient pas l'analyse et compliqueraient davantage la lecture de cette section.

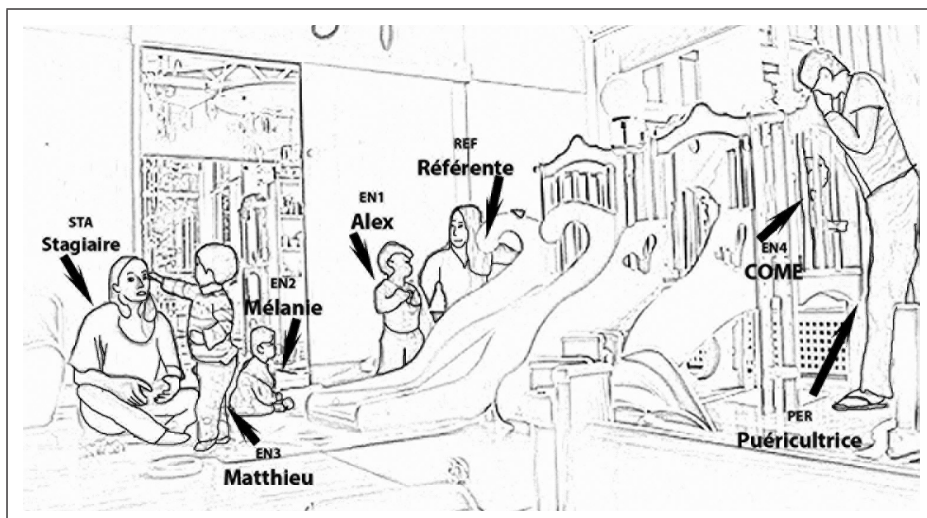


Image 6 Les participants : de gauche vers la droite, la stagiaire (STA), Matthieu (en3), Mélanie (en2), Alex (en1), la référente (REF), Come (en4) et la puéricultrice (PER).

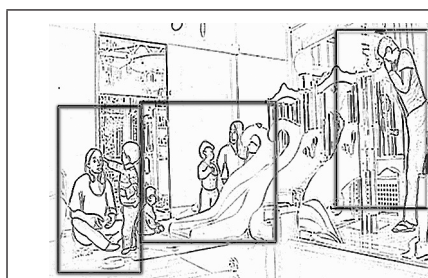


Image 7 Trois foyers interactionnels en parallèle : Mélanie observe la référente et Alex ; la stagiaire est avec Matthieu ; et la puéricultrice est avec Come.



Image 8 Deux foyers interactionnels : la stagiaire et Matthieu observent la référente, Alex et Mélanie ; la puéricultrice continue l'activité avec Come.

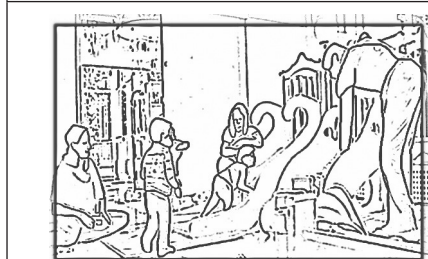


Image 9 Un foyer interactionnel : la puéricultrice s'adresse à Mélanie avec l'aide de la référente. La stagiaire, Matthieu et Alex regardent. Come n'apparaît pas sur le film.

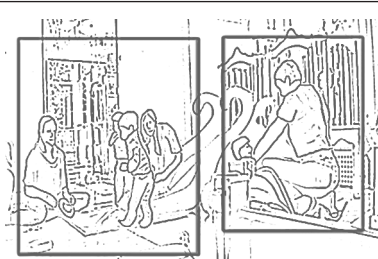


Image 10 Deux foyers interactionnels : la puéricultrice se charge de Mélanie ; et la référente interpelle Matthieu. La stagiaire observe. Alex continue à jouer à côté de la référente.

Pour mettre en évidence ces transformations locales des cadres participatifs et le caractère dynamique de l'engagement des acteurs, nous proposons l'analyse multimodale de l'extrait en mettant en évidence l'évolution dynamique des formats de participation.

Extrait 2

```

1  REF: fais rouler #
                                #7
2      (1)
3  REF: tu fais rouler #
                                #8
4      (2.3)
5  REF: ouais[
6  ALE:      [je veux pas je veux p[as
7  xxx:      [ah
8      (0.7)
9  REF: tu veux pas quoi que Mélanie monte là (0.5)
10     Mélanie tu passes # de l'autre côté pour monter
                                #9
11  ALE: ah
12  REF: là c'est pour de[scendre      ]
13  STA:      [doucement doucement ]
14     (0.6)
15  PER: coucou\ Mé[lanie ]
16  STA:      [#y a le pied coin]cé
                                #11
17  PER: viens là/
18  REF: xxx der[nière
19  PER:      [viens là Mélanie viens là
20     (0.4)
21  PER: là
22     (3.2)
23  REF: #tu prends le tu prends l'anneau Matthieu
                                #10 et 12
24     (0.5)
25  REF: Matthieu
26  PER: c'est par là qu'on monte Mélan[ie tu viens
27  REF:      [tu vas chercher l'anneau
28     (0.8)
29  PER: viens
30     (1.4)
31  PER: regardes il y a come là haut
32     (1.2)
33  REF: tu viens faire rouler (.) viens te mettre là
34  XXX: o ein
35     (0.4)
36  PER: vas-y
37  REF: fais le tour fais le [tour

```

Un cadre participatif initial composé de trois foyers interactionnels distincts

L'extrait commence au moment où trois foyers interactionnels distincts sont observables (Images 6 et 7). Les questions de participation (qui parle à qui? comment? qui est exclu? qui est inclus? etc.) sont fortement liées à la façon dont les participants

occupent l'espace, à l'établissement de regards mutuels entre eux et à leurs mouvements ou déplacements. Notre extrait montre comment les participants se positionnent les uns par rapport aux autres et les effets produits de segmentation de l'espace et de l'activité en des activités parallèles que cela produit (Markaki et Filliettaz, à paraître; Mondada, 2014). Le format de participation de cette séquence est caractérisé par une répartition dans l'espace des trois adultes encadrants autour desquels sont formés les foyers interactionnels (Foyer n° 1: La référente avec Alex, regardés par Mélanie; Foyer n° 2: La stagiaire avec Matthieu; Foyer n° 3: La puéricultrice avec Come; Image 6). Plusieurs critères rendent saillants ces foyers interactionnels. D'une part, la proximité entre enfants et adultes permet de délimiter spatialement ces foyers, mais ce n'est pas le seul critère. Mélanie, à mi-chemin entre la référente et la stagiaire, manifeste son engagement dans le foyer interactionnel, constitué de la référente et d'Alex, par l'orientation de son regard. L'analyse séquentielle des regards est particulièrement utile pour rendre compte de la gestion de la participation et de l'attention sur le plan multimodal. Goodwin (1981), en mettant en évidence l'importance du regard à la structuration des échanges entre les participants, a été un des premiers à montrer la manière dont l'analyse multimodale éclaire la gestion locale des cadres participatifs et par conséquent le caractère dynamique de l'engagement des participants à l'action.

Recompositions du cadre participatif à partir des dynamiques de participation observées

Observant Alex immobile avec un anneau dans la main (l. 1), la référente s'engage dans une interaction avec lui. De cette manière, elle rend aussi visible à l'ensemble des participants sa vision professionnelle (Goodwin, 1994) de ce qu'est un jeu libre et les moments pertinents pour intervenir, comme dans le cas où les enfants ne joueraient pas. Les modalités d'implémentation de la consigne la re-spécifient et font émerger les attentes normatives liées à l'action². Dans le contexte tutorial, il est attendu que le stagiaire puisse produire des consignes, dans une manière qui sera en accord avec ces attentes normatives (Kunégel, 2011). En ce sens, le (dés)alignement actuel, mais aussi la (non-)mémorisation et le (non-)ajustement du stagiaire à ces attentes au fil des futures activités³, a non seulement des effets sur son évaluation à postériori, mais aussi dans l'action sur l'organisation de l'activité tutorale et notamment sur la gestion de la participation comme nous le verrons dans ce qui suit.

La référente s'accroupit pour se mettre au niveau d'Alex et l'interpelle une première fois (« fais rouler », l.1). Si l'enfant ne répond pas, il se retourne néanmoins pour observer la référente. Un premier foyer d'interaction se constitue alors autour d'eux (voir Images 6 et 7 plus haut). Face à Alex, la référente réitère sa demande (« tu fais

2. Pour mieux appréhender la question des orientations normatives des participants du point de vue éthnométhodologique, voir Heritage (1984).

3. Ce deuxième aspect ne sera pas abordé ici.

rouler », l.2), cette fois-ci en accompagnant sa proposition d'un mouvement pour signifier à l'enfant de faire rouler l'anneau qu'il a dans les mains sur le toboggan. La question de la référente est réalisée avec un volume important et attire l'attention non seulement d'Alex et de Mélanie mais aussi de Matthieu et de la stagiaire qui étaient jusqu'alors, assis plus loin, engagés dans un autre foyer interactionnel (Images 6 et 8). La référente, Alex et Mélanie sont désormais regardés par Matthieu et la stagiaire qui reste en retrait. À ce moment, le cadre participatif initialement défini (Image 7) est recomposé autour du foyer de la référente, d'Alex et de Mélanie (Image 8, l.3), la puéricultrice poursuivant son activité avec Come.

Comme lui a suggéré la référente, Alex pose l'anneau sur le haut du toboggan et le laisse rouler vers le bas. Au moment où il cherche à récupérer son anneau, arrivé en bas du toboggan, Mélanie commence à monter à quatre pattes sur la piste du toboggan. Alex réagit immédiatement et s'exclame (« je veux pas je veux pas », l.6). Au moment où Mélanie cherche à monter à quatre pattes sur la piste du toboggan, la stagiaire cherche à prévenir une éventuelle chute de l'enfant en changeant de posture et en se penchant légèrement en avant (l. 5-7) mais sans se déplacer. Elle ne stoppe pas la montée de l'enfant ni la tentative d'Alex pour récupérer l'anneau coincé sous le genou de Mélanie (Image 11). Nous ne pouvons conclure à cet instant que la stagiaire rend visible un positionnement professionnel d'éducatrice à travers sa compréhension des attentes normatives de la situation (ne pas intervenir en tant qu'adulte dans un jeu libre) ou que son action manifeste un espace d'intervention limité en relation avec son rôle d'apprentie. Les deux aspects pourraient être vrais. C'est en se focalisant sur la suite du cours d'action de la stagiaire qu'on peut mettre en évidence, de manière rétrospective, son positionnement de stagiaire. En effet, lorsqu'Alex se trouve en peine pour retirer l'anneau sous le genou de Mélanie et risque de lui faire mal, elle intervient auprès des enfants (« doucement doucement » l.13) tout en revenant très vite à sa posture d'observatrice. La brièveté de son intervention manifeste la compréhension qu'elle se fait des attentes normatives de la situation nuancées par les contingences du contexte. La justification qu'elle produit alors de son action (« il y a le pied coincé », l. 16, Image 11) manifeste qu'elle s'oriente vers la double dimension productive et formative de l'activité, en légitimant son intervention. L'absence de réaction de la part de la référente semble valider l'action de la stagiaire.

La suite de l'extrait montre la fusion des deux foyers interactionnels en un seul (Image 9), formé par la référente et la puéricultrice prenant en charge les enfants autour du toboggan, sous le regard de la stagiaire. Ce foyer, de courte durée, prend place au moment où la puéricultrice oriente son attention sur Mélanie puis la prend dans ses bras pour la déplacer vers l'échelle (l. 10-22).

Par la suite, le cadre participatif se reconfigure à nouveau autour de deux foyers interactionnels (Images 10 et 12). Alors que la référente interagit avec Matthieu à partir de la ligne 23 pour jouer avec l'anneau (« tu prends le tu prends l'anneau Matthieu »), la puéricultrice, quant à elle, se détourne de Come et s'engage auprès de Mélanie (l. 15 « coucou Mélanie », puis l.19 « viens là Mélanie viens là ») pour la déplacer vers l'échelle



Image 11 La stagiaire retire l'anneau coincé sous le genou de Mélanie.



Image 12 La stagiaire observe le déroulement de la prise en charge des différents enfants par les deux professionnelles.

du toboggan (l. 22). Pendant ce temps, la stagiaire reste en retrait, immobile et silencieuse en position d'observatrice (Image 10).

Cet extrait illustre une forme de participation spontanée de la stagiaire à l'activité dans une situation d'accompagnement tutoral. Nous désignerons par « forme spontanée » toute forme de participation qui n'a pas été explicitement entreprise par la tutrice et où aucune consigne d'activité ou de responsabilité précise n'a été donnée à la stagiaire en présence des enfants. Loin de constituer une exception, ces moments sont représentatifs des séances d'activité libre en crèche. La stagiaire est positionnée comme éducatrice au même titre que la référente, devant s'occuper de certains enfants qui ne sont pas les mêmes que ceux dont se charge la tutrice. À ce titre, on peut se demander si la relation tutorale se manifeste malgré tout, et si oui, comment ? En effet, à aucun moment, la référente ne s'adresse directement à la stagiaire. Cependant l'analyse de l'extrait, moment par moment, permet de mettre en évidence des éléments de réponse à cette question.

Si on se concentre sur les reconfigurations successives des cadres participatifs et leurs modalités de réalisation, nous constatons que tous les changements sont entrepris par la référente.

Dans le premier cas (passage de trois foyers à deux foyers), c'est la production sonore de la référente interpellant Alex qui attire l'attention de Matthieu puis celle de la stagiaire. La référente semble pleinement engagée dans une activité éducative.

Dans le deuxième cas (passage de deux foyers à un seul), c'est l'absence de prise en charge du déplacement de l'enfant auquel la référente s'adresse qui déclenche dans un premier temps l'intervention de la stagiaire pour récupérer l'anneau et dans un deuxième temps le déplacement de la puéricultrice. Alors que la référente donne à Mélanie

des indications verbales précises, à aucun moment elle ne se lève, même quand l'enfant continue sa montée, montrant qu'elle ne tient pas compte des indications. En s'adressant à Mélanie sans se déplacer, en présence de la stagiaire et de la puéricultrice qui se trouvent à proximité, la référente réalise une demande pluriadressée; à la fois de manière directe à Mélanie pour qu'elle arrête de monter sur la piste, et de manière indirecte aux autres adultes présents pour qu'ils s'en occupent. Si en termes de positionnement dans l'espace, il semble assez logique que la puéricultrice se déplace, en termes d'organisation de l'activité, c'est beaucoup plus difficile pour elle puisqu'elle est déjà occupée à surveiller un enfant. Après quatre interpellations à distance de la puéricultrice en direction de Mélanie (l. 14-20), la puéricultrice finit par se déplacer pour récupérer l'enfant aidée de la référente.

Enfin, dans le troisième cas (passage d'un foyer à deux foyers), c'est la prise en charge spécifique de Matthieu par la référente qui provoque une scission du foyer organisé autour de la référente et de la puéricultrice. En interpellant Matthieu pour le faire jouer aussi se pose la question de l'évaluation en actes des actions (ou de l'absence d'actions) de la stagiaire par la référente.

Si ces changements du cadre participatif établissent une asymétrie claire entre la référente et les deux autres adultes présents dans la salle, la distinction des rôles entre la puéricultrice et la stagiaire semble au premier abord moins évidente. Pour comprendre la différence, nous devons regarder la manière dont ces deux personnes s'alignent sur les changements entrepris par la référente. De manière intéressante, la stagiaire se positionne en tant qu'observatrice, rendant manifestes la particularité de son rôle et son engagement dans un « espace-temps » de formation plutôt que du travail lui-même, alors que la puéricultrice s'aligne sur la demande indirecte de la référente et s'engage physiquement dans l'activité de travail auprès des enfants.

Comme pour l'extrait précédent, les enjeux du travail éducatif sont mêlés avec les enjeux de formation. Il y a un espace d'activité délimité pour la stagiaire dans la salle avec la prise en charge d'un enfant, cependant aucune consigne ne lui est adressée, aucun regard ni aucun échange oral au moment où il faut gérer le déplacement de Mélanie. Le rôle de la professionnelle référente comme tutrice semble moins clair que dans l'extrait précédent et cette catégorisation, pourtant structurante de l'interaction tutorale, ne se laisse pas saisir à priori aisément. En effet, la référente endosse manifestement le rôle d'une éducatrice et son action semble entièrement tournée vers la prise en charge des enfants. Ce sont finalement en partie la demande indirecte pluri-adressée pour la prise en charge de Mélanie, la réparation de la trajectoire de Matthieu qui était sous la responsabilité de la stagiaire et le réaménagement de la participation des enfants autour de la référente et de la puéricultrice qui renseignent sur l'activité formative de la tutrice à travers une série d'actions qui pointent vers ce qui doit être fait pour que le travail soit accompli. Par ailleurs, le positionnement de la stagiaire rend visible une orientation catégorielle d'apprentie au sens où elle fait le choix de rester en retrait et d'observer ses collègues interagir avec les enfants autour du toboggan; cette position semble légitimée par les collègues qui poursuivent leur activité sans la solliciter — on peut néanmoins souligner l'importance de l'évolution de la posture d'observatrice vers une posture plus

engagée dans l'activité, autrement dit l'importance d'intervenir lorsque ceci n'a pas été planifié, comme dans l'extrait précédent.

CONCLUSION

Selon Mayen (2002), la médiation d'un tuteur introduit une rupture et dérange la relation d'un apprenant à son action au sens où elle met à distance l'action pour la prendre comme objet d'échange. Pour compléter, nous dirons qu'elle superpose une activité de verbalisation à visée formative sur l'activité productive en cours. En crèche, cependant, dans l'effervescence de l'activité qu'un stagiaire et un référent professionnel conduisent auprès d'un groupe d'enfants, l'activité peut difficilement être interrompue pour laisser place à ce type de verbalisation à visée formative. La gestion d'un groupe d'enfants nécessite un engagement continu dans l'activité caractéristique des métiers d'intervention *sur et avec autrui*. La manière dont s'opérationnalise la médiation du tuteur dans ce type d'activité reste encore un terrain de recherche peu exploré et les analyses proposées entendent ainsi contribuer à ce phénomène peu documenté et délimité. Nos premières observations font apparaître que, dans ces situations fortement structurées par un travail interactionnel, la médiation du tuteur va se déployer selon des modalités particulières démultipliant les échanges entre les participants de la situation (le tuteur pouvant interagir de façon verbale ou non, soit avec le stagiaire, soit avec des collègues, soit avec les enfants dans la situation). À cet égard, les interventions du tuteur dans l'activité du stagiaire ne sont pas sans impliquer des reconfigurations de l'activité saisies au travers de la dynamique de participation des acteurs qui, en retour, remettent en question les effets sur les conditions d'apprentissage et de développement des compétences du stagiaire. Ces considérations nous amènent à pointer l'intérêt d'une analyse fine de l'activité du tuteur dans ce contexte particulier afin de mettre au jour les éléments qui en complexifient sa nature. Saisir l'activité tutorale de l'intérieur, et non pas dans des espaces où l'activité du stagiaire est prise comme objet de discussion, implique de s'intéresser à la manière dont le tuteur intervient dans le cours même de l'activité du stagiaire, lui-même engagé dans une activité avec les enfants.

Les différentes séquences que nous avons analysées dans la contribution illustrent le caractère fondamentalement collaboratif des activités menées en crèche dans le cadre d'un accompagnement tutoral. Nous avons décrit comment les participants utilisent plusieurs ressources (vocales, linguistiques, corporelles, spatiales mais aussi matérielles — la liste ou l'anneau par exemple) pour coconstruire leurs actions en les adaptant aux contingences de l'interaction de manière ordonnée (Ford, 2004) et élaborer des positionnements identitaires dans l'interaction. Les successions des cadres participatifs ainsi formés sont porteuses de catégorisations des actions réalisées au sein des espaces participatifs et, par inférence, de catégorisations des participants qui les mènent et de ceux à qui elles s'adressent. Nous avons montré que dans les deux cas, les référentes mènent simultanément une activité de formatrice et d'éducatrice. Cette activité hybride est à la fois difficile à saisir et caractérise les opportunités et les contraintes des activités menées avec les enfants.

En ce sens, il n'y a pas une activité de guidage, mais plusieurs formes et degrés de guidage selon le développement de l'autonomie du stagiaire. Les travaux de Savoyant (1995) sur le tutorat dans le champ de la didactique professionnelle francophone montrent justement que le contenu et les formes de guidage des tuteurs évoluent en même temps que l'activité du stagiaire se transforme et se développe grâce aux apprentissages. On retrouve également cette dimension temporelle et dynamique de l'accompagnement tutoral dans les travaux de Lave et Wenger (1991) en anthropologie culturelle qui ont notamment pointé l'interdépendance étroite qui existe entre la transformation progressive de la participation des apprentis aux activités de la communauté de pratiques sous-tendues par des processus de socialisation professionnelle et les processus d'apprentissage et de développement des compétences. L'analyse du travail « en actes » contribue à la compréhension de la production interactionnelle de l'activité tutorale à la fois dans des moments courts comme on a vu ici, mais aussi dans des séquences plus larges (Durand, à paraître; Trébert, à paraître). En adoptant un regard multimodal et à l'aide des enregistrements et des transcriptions, nous décrivons finement l'évolution de formats de participation qui passeraient inaperçus si l'on restait sur le plan de l'analyse macro, et qui permettent de comprendre tout autant les transformations dynamiques et locales de l'action du tuteur en direction du stagiaire que la transformation des catégories d'appartenance identitaire à l'œuvre dans les interactions. Deux formats de participation typiques ont été mis en évidence dans la contribution, permettant de souligner le caractère planifié ou spontané de la participation du stagiaire en situation d'accompagnement tutoral. La façon dont ces formats s'accomplissent dans le cours même de l'action et produisent des processus de catégorisation identitaire évolutive du stagiaire constitue une piste d'analyse intéressante à approfondir pour donner à voir les ressources émiqes des participants et la complexité de l'accompagnement tutoral en situation de travail. En adoptant une perspective qui combine l'analyse séquentielle avec l'analyse des processus de catégorisation par les acteurs, nous sommes parvenues à mettre en exergue les fonctions particulières et indexicales de l'accomplissement de ces formats dans l'activité tutorale. Nos analyses permettent ainsi de documenter la façon dont un stagiaire peut prendre part ou non à une situation de travail à partir des espaces de participation qui lui sont offerts, rendant visibles non seulement un étayage tutoral opéré selon différentes modalités (qui ne sont pas sans rappeler les formats de la relation tutorale proposés par Kunégel, 2005), mais également un positionnement identitaire attribué et légitimé du stagiaire par le collectif ou le professionnel référent qui l'accompagne dans son parcours de formation.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION ET TRANSCRIPTIONS MULTIMODALES⁴

La partie verbale est représentée en caractères gras de couleur noire et la partie non verbale en caractères gras de couleur grise. Dans la transcription apparaissent plusieurs lignes non verbales correspondant aux gestes et postures des participants, visibles dans le champ de la caméra et impliqués plus ou moins directement dans l'échange. Les

4. Voir aussi : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm

débuts et les fins des lignes non verbales sont alignés sur les lignes verbales à l'aide d'une série de symboles qui varient selon les participants. Une ligne supplémentaire a été créée pour indiquer le moment exact des extractions d'images présentes dans cet article (ligne suivie de l'abréviation « im » alignée sur la marge de gauche et sur les lignes du verbal à l'aide du symbole # suivi du numéro de l'image).

[]	chevauchement (début & fin)	°okay°	murmuré
(.)	micro-pause (< 0,2 seconde)	NON	volume élevé
(2)	pause en secondes	>>okay<<	accélération
/ \	intonation montante/ descendante\	*, +, £	délimitent les gestes, regards, actions d'un participant
&	continuation du tour de parole	...	amorce du geste
(des)	essai de transcription	---	geste est maintenu
((rit))	délimitation des phénomènes	*.->	geste au-delà de la fin de la ligne
:	allongement	*.->>	geste au-delà de la fin de l'extrait
xxx	segment incompréhensible	>.-	geste avant le début de la ligne
extra	segment accentué	sop	pseudo du participant
=	latching	#	position d'une image dans la transcription
quo-	troncation	reg.	regard

Transcription multimodale Extrait 1

1 REF #*f€voilà asseyez vous maintenant je vais dire à Béatrice d'appeler
*ref *débout, elle gère les déplacements des enfants----->*
sta €assise, reg. la ref----->
jac fs'éloigne et puis retourne à sa place----->
#1 ← im1

2 les enfants \$[qui vont aller\$% €de f[hors: /]] €#
3 COR? \$[(moi) \$% €(moi)£]
4 STA f[alors] €#
sta -----€se penche en avant€
jac ----->f
cor \$se lève, s'asseoit\$
ste % se tourne----->
#2 ← im2

5 STA [>>j'vais dire ceux qui doivent no-j'vais dire ceux qui s- vont*# <<]&
6 COR [moI/:: je vais aller dehors]&
ste --se retourne vers la sta et la regarde----->>
ref ----->#touche Ste et r. sta>
#5 ← im5

7 STA &€#[>> rester en fait<< puisque euh.h=]
8 COR &€#[si ça la fait xx]
sta € elle montre la liste écrite à la réf----->
#3a et b ← im3

9 REF [on avait dit c'était] plus simple € ceux&
10 COR [xxx xxx]
sta -----€retourne la liste----->

11 REF &€#[qui (allaient)* dehors Béatrice]
12 STA €#[okey *alors j'vais dire qui c'est] qui va aller dehors alors
ref -reg.sta------reg. vers le bas et s'éloigne----->>*
sta €reg. la liste----->
#4 ← im4

13 euhm: €: ts.h (0.5) antoine € tu veux aller dehors/
sta --€reg. antoine-----€

Transcription multimodale Extrait 2

1 REF: *+% \$@€ fais rouler/€ #
 ref *s'agenouille auprès de en1 (Alex)----->>
 per +regarde en4 (Come)----->>
 sta % regarde en3 (Matthieu)----->>
 en1 fregarde la référente----->>
 en2 @près du toboggan regarde la référente et Alex----->>
 en3 \$regarde la stagiaire----->>
 en4 €joue dans la maisonnette en bois----->>
 #7 ← im7

2 (1)
 3 REF: *€\$ tu fais rouler/ *% #
 ref *mvm̃t et pointage vers le toboggan*
 en3 \$se tourne vers la référente----->>
 sta % regarde vers la référente----->>
 #8 ← im8

4 €@ (2.3) €@
 en1 flaisse rouler l'anneau sur le toboggan fregarde l'anneau-->
 en2 @s'approche du toboggan et commence à monter----->
 5 REF: % ouais€[:: \: \
 6 TOM: €[je veux pas/ je veux p[as/
 7 xxx: [ah:
 sta % change de posture, se tourne vers en3----->
 en1 fse tourne vers en3, part récupérer l'anneau----->
 8 (0.7)
 9 REF: €tu veux pas quoi/ @que Mélanie monte là/ €(0.5)
 en1 fpremière tentative d'attraper l'anneau coincé au genou de
 en3€
 en2 @ s'approche du toboggan----->
 10 *€ Mélanie tu passes + # de l'autre côté/* pour monter\
 ref *pointe vers l'échelle-----* regarde Mélanie-->
 en1 fdeuxième tentative d'attraper l'anneau----->
 per -----+regarde vers Mélanie----->
 #9 ← im9

11 TOM: ahh/=

12 REF: =là c'est pour % de[scendre\
 13 STA: [>>doucement doucement<<]
 14 sta -regarde Mélanie-% -s'adresse à en1, récupère l'anneau---->
 15 (0.6)
 16 PER: coucou\ Mé[€lanie/]
 STA: [#'y a le pied coin]cé/%
 sta -----% -donne l'anneau à en1----->
 #11 ← im11

17 PER: +viens là/ €
 18 per +s'approche et montre l'échelle du toboggan----->
 en1 frécupère l'anneau et continue à jouer----->
 19 REF: xxx der[nière: /
 20 PER: [viens là @ Mélanie viens là
 en2 @ regarde vers Per et commence à se lever--=>
 21 (0.4)
 22 PER: là: /
 +* (3.2)
 per + s'approche de Mélanie, la prend dans ses bras----->
 ref * aide Mélanie à se lever----->
 23 REF: #*+tu prends le:: tu prends l'anneau/ Matthieu\
 ref * pointe vers l'anneau jaune derrière Matthieu et le regarde->
 per -+la positionne sur l'échelle----->

#10 et 12 ← im10
im12

24 (0.5)

25 REF: Matthieu/

26 PER: \$ c'est par là qu'on * monte Mélan[ie tu viens

27 REF: [tu vas chercher l'anneau*
en3 \$regarde la référente-----\$ se dirige vers l'anneau---->
*ref * pointe vers l'anneau jaune -----**
sta % suit du regard l'interaction entre Matthieu et la référente>

28 (0.8)

29 PER: viens

30 (1.4)

31 PER: \$ regardes il y a tom/ là haut\
en3 \$attrape l'anneau et se tourne vers la référente----->

32 (1.2)

33 REF: tu viens faire rouler/\$ (.) *viens te mettre là *
en3 ----- \$ s'arrête----->
*ref * pointe un côté du toboggan **

34 XXX: \$o ein:
en3 \$s'avance vers le toboggan----->

35 (0.4)

36 PER: vas-y/

37 REF: fais le tour\ fais le [tour/
*ref * pointe le chemin à suivre----->>*

RÉSUMÉ

Cette contribution vise à documenter l'activité tutorale en situation de travail à partir d'une analyse du «travail en actes» d'éducatrices de la petite enfance chargées d'accompagner des stagiaires au sein de structures d'accueil collectif. La manière dont s'opérationnalise la médiation du tuteur dans ces situations structurées par un travail interactionnel permanent se déploie selon des modalités particulières, éminemment indexées aux événements qui émergent, démultipliant par exemple les formats d'échanges entre les participants de la situation et reconfigurant en permanence l'organisation de l'activité en cours. Sur la base d'une série d'enregistrements audiovisuels, nous avons adopté une approche en analyse du travail centrée sur l'activité et l'interaction qui s'appuie sur les principes de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique. Une description fine des pratiques tutorales permet ainsi d'accéder aux manières dont les éducatrices, endossant un rôle de tutrice, transmettent des savoirs et des compétences professionnelles dans le cours même du travail.

Mots clés: activité tutorale, petite enfance, participation, interaction, multimodalité

ABSTRACT

This paper sketches the outlines of an interactional perspective on the professional practices of early childhood educators. These practices are indexical to specific contexts and actions and they mobilise a variety of multimodal resources including gazes, gestures, body arrangements within space and so on. Drawing on a corpus of audiovisual recordings, we explore the principles of an ethnomethodological conversation analysis approach to describe interactional modalities of workplace tutoring. Detailed descriptions of tutor/ apprentice/ toddlers participation practices within interaction provide us access to the ways in which educators, assuming tutor's responsibility, share knowledge and develop professional skills at work.

Keywords: tutoring activity, early childhood, participation, interaction, multimodality

RESUMEN

Esta contribución busca documentar la actividad tutorial en situación de trabajo a partir de un análisis del “trabajo en actos” de educadoras de la primera infancia, encargadas de acompañar a pasantes en organizaciones de acogida colectiva. La manera como se operacionaliza la mediación del tutor en estas situaciones estructuradas por un trabajo interactivo permanente, se despliega según modalidades particulares, eminentemente indexadas según los eventos que emergen, desmultiplicando, por ejemplo, los formatos de intercambios entre los participantes en la situación y reconfigurando permanentemente la organización de la actividad en desarrollo. Partiendo de una serie de registros audiovisuales, adoptamos un enfoque analítico del trabajo centrado en la actividad y la interacción que se apoya en los principios del análisis conversacional de orientación etnometodológica. Una descripción fina de las prácticas tutorales permite así acceder a las formas en que las educadoras endosan un papel de tutoras al transmitir saberes y competencias profesionales en el transcurso del trabajo.

Palabras clave: actividad tutorial, primera infancia, participación, interacción, multimodalidad

BIBLIOGRAPHIE

- ARMINEN, I. (2005), *Institutional interaction. Studies of talk at work*, Ashgate, Aldershot.
- AUER, P. (2014), « The temporality of language in interaction: Projection and latency », *LiSt*, 54, p. 1-25.
- DE SAINT-GEORGES, I. (2008), « La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage », *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, 117, 117-158.
- DREW, P. et A. WOOTTON (dir.) (1988), *Erving Goffman: Exploring the interaction order*, Boston, Northeastern University Press.
- DURAND, I. (à paraître), *Compétences interactionnelles et enjeux relationnels dans les pratiques de formation professionnelle en alternance*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, soutenance prévue en 2017, Université de Genève.
- EYRAUD, C. et LAMBERT, G. (dir.) (2009), *Filmer le travail, films et travail*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- FILLIETTAZ, L. (2014), « L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes », in FRIEDRICH, J. et J. PITA (dir.), *Recherches en formation des adultes: un dialogue entre concepts et réalité*, Dijon, Éditions Raisons et Passions, p. 127-162.
- FILLIETTAZ, L. et M.-L. SCHUBAUER-LEONI (dir.) (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, DeBoeck.
- FILLIETTAZ, L., V. RÉMERY et D. TRÉBERT (2014), « Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance », *Activités*, 11(1), p. 22-46.
- FITZGERALD, R. et W. HOUSLEY (dir.) (2015), *Advances in Membership Categorisation Analysis*, London, Sage.
- FORD, C. (2004), « Contingency and Units in Interaction », *Discourse Studies*, 6(1), p. 27-52.
- FULLER, A. et L. UNWIN (2003), « Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation », *Journal of Education and Work*, 16(4), p. 407-426.
- GARFINKEL, H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, New Jersey, Prentice-Hall.
- GIVORD, P. (2006), « L'insertion des jeunes sur le marché du travail entre 2002 et 2004 », Insee Première, n° 1061, www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1061, consulté le 3 janvier 2015.
- GOFFMAN, E. (1981), *Forms of talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- GOFFMAN, E. (1987), « La position », in *Façons de parler*, Paris, Éditions de Minuit, p. 133-166.
- GOODWIN, C. (1981), *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press.

- GOODWIN, C. (1994), « Professional vision », *American Anthropologist*, 96(3), p. 606-633.
- GOODWIN, C. (2007), « Interactive footing », in HOLT, E. E. et R. CLIFT (dir.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 16-46.
- GOODWIN, C. (2013), « The co-operative, transformative organization of human action and knowledge », *Journal of Pragmatics*, 46(1), p. 8-23.
- GOODWIN, C. et M. H. GOODWIN (2004), « Participation », in DURANTI, A. (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, Basil Blackwell, p. 222-244.
- HEATH, C., J. HINDMARSH et P. LUFF (2010), *Video in Qualitative Research*, London, Sage Publications.
- HERITAGE, J. (1984), *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press / Blackwell Publishers.
- KNOBLAUCH, H., SCHNETTLER, B., J. RAAB et H. G. SOEFFNER (2006), *Video Analysis: Methodology and Methods*, Frankfurt, Peter Lang.
- KUNÉGEL, P. (2005), Analyses du travail et formation — L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs, *Éducation permanente* (165), p. 127-138.
- KUNÉGEL, P. (2011), *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'Harmattan.
- LANDRY, C. (dir.) (2002), *La formation en alternance: état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAVE, J. et E. WENGER (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LICCOPE, C. (2015), « Categorization Work in the Courtroom: The 'foundational' character of membership categorization analysis », in FITZGERALD, R. et W. HOUSLEY (dir.), *Advances in Membership Categorisation Analysis*, London, Sage, p. 71-98.
- MARKAKI, V. et L. FILLIETTAZ (à paraître), « Shaping participation in vocational training interactions: the case of schisming », in PEKAREK, S. et al. (dir.), *Interactional Competences in Institutional Practices*, Johannesburg, Palgrave.
- MAYEN, P. (2002), « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, 151, p. 87-107.
- MONDADA, L. (2014), *Corps en interaction: participation, spatialité, mobilité*, Lyon, ENS Éditions.
- MOREAU, G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La dispute.
- OLRY, P. (2002), « Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail », *Revue française de pédagogie*, 138, p. 19-28.
- RÉMERY, V. et V. MARKAKI (2016), « Travailler et former: l'activité hybride des tuteurs », *Éducation permanente*, 206, « Le tutorat aujourd'hui », coordonné par S. MAHLAOUI et A.-L. ULMANN, p. 47-59.
- SACKS, H. (1972), « An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology », in SUDNOW, D. (dir.), *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, p. 31-74.
- SACKS, H. (1992), *Lectures on Conversation*, Volumes I and II, Oxford, Blackwell.
- SAVOYANT, A. (1995), « Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion », *Éducation permanente*, 123, p. 91-99.
- SCHEGLOFF, E. A. (2007), *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E. A. et H. SACKS (1973), « Opening up closings », *Semiotica*, 8(4), p. 289-327.
- SCHWARTZ, Y. et L. DURRIVE (2003), *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Toulouse, Octarès.
- STIVERS, T. (2008), « Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation », *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), p. 31-57.
- STOKOE, E. (2010), « "I'm not gonna hit a lady". Conversation analysis, membership categorization, and men's denial of violence against women », *Discourse Studies*, 21(1), p. 59-82.
- TRAVERSO, V. (2012), « Organisation du cadre participatif, accord et répétition dans l'interaction », *SHS Web of Conferences*, EDP Sciences, vol. 1, p. 663-679.
- TREBERT, D. (à paraître), *Accompagnement tutoral et configurations de participation à l'interaction dans le contexte de la formation professionnelle en éducation de l'enfance*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, soutenance prévue en 2016, Université de Genève.

- WATSON, R. (1997), « Some General Reflections on "Categorization" and "Sequence" in the Analysis of Conversation », in HESTER, S. et P. EGLIN (dir.), *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*, Washington, International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis et University Press of America, p. 49-75.
- WATSON, R. (1983), « The Presentation of Victim and Motive in Discourse: The case of Police Interrogations and Interviews », *Criminology: An International Journal*, 8(1-2), p. 31-52.
- WENGER, E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ZOGMAL, M., S. LOSA et L. FILLIETTAZ (2013), « Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants », *Revue petite enfance*, 112, p. 92-111.