

# Se plaindre des enfants: positionnements épistémiques et rapports institutionnels dans les récits conversationnels entre au-pair et famille d'accueil

**Evelyne BERGER**

Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel

The present study investigates how institutional relationships and identities are interactionally configured in a domestic context: the sojourn of an au-pair with a host family. While the au-pair regularly takes part in the family's ordinary life and becomes sort of a 'member' of the family over time, she is at the same time hired by the family as a childcare provider. Our study reveals that these institutional identities are oriented to by the participants, in particular during storytellings about the host family children's misconduct. The study is based on a corpus of 7 hours of dinner table conversations between Julie and her French-speaking host family. Drawing on Conversation Analysis, we show how, during storytelling, the au-pair and the host mother claim, display and negotiate their epistemic rights in relation to childcare in general or with these specific children.

## 1. Introduction

Le séjour au-pair est une forme d'échange linguistique bien ancrée en Suisse depuis plusieurs décennies. Si elle offre l'occasion unique à une jeune fille<sup>1</sup> d'être immergée dans la langue et la culture d'une communauté donnée en vivant au sein d'une famille d'accueil, elle constitue aussi une solution de garde d'enfants économique pour les familles d'accueil. En effet, la jeune fille au-pair est nourrie et logée en contrepartie de services rendus comme gardienne d'enfants.

Le rôle de la jeune fille au-pair au sein de la famille d'accueil reste ambigu. Du fait qu'elle séjourne au sein de la famille d'accueil pendant plusieurs mois, elle devient un membre de la famille d'accueil, ou du moins tel est l'argument avancé dans les discours officiels sur le placement au-pair (Cox & Narula 2010). D'autre part, elle est employée par la famille et se trouve dans un rapport de nature institutionnelle avec les parents de la famille d'accueil. Il en résulte que les frontières entre travail et vie privée sont potentiellement très floues. Au-delà du rapport employeur-employé, la relation entre les parents de

---

<sup>1</sup> Par souci de simplification, nous utiliserons la forme féminine dans la mesure où les jeunes gens au-pair sont la plupart du temps des jeunes filles.

la famille (notamment la mère) et la fille au-pair s'inscrit dans une distribution symbolique des tâches éducatives (ou "division of mothering labor" Macdonald 1998: 26). Cette distribution implique des ajustements de la part des participantes, parfois difficiles, quant aux pratiques et attentes en matière d'éducation, ainsi qu'une délimitation de leurs rôles mutuels à l'égard des enfants (Macdonald 1998). La question des rôles et des responsabilités du professionnel et du parent dans l'éducation des enfants est une problématique qui se retrouve aussi dans d'autres contextes de garde d'enfants, notamment dans les institutions de l'accueil de la petite enfance (voir p.ex. Cantin 2010).

La présente étude se propose d'explorer l'ambivalence des rapports entre une jeune fille au-pair et la mère de sa famille d'accueil dans un corpus de conversations lors des repas en famille. Dans le présent corpus, il est fréquent que les participants partagent spontanément des anecdotes concernant des enfants. Loin d'être des comptes rendus factuels neutres, les anecdotes sur les enfants véhiculent un regard critique sur les conduites des uns et des autres. Le fait même que ces récits portent sur les enfants soulève des enjeux quant aux savoirs de la mère d'accueil et de la fille au-pair en matière d'éducation et à leurs droits et responsabilités réciproques quant à l'évaluation des conduites des enfants. Ces récits matérialisent ainsi des attentes relatives aux compétences éducatives de même qu'ils mettent en exergue des rapports de force quant aux rôles de parent et fille au-pair. Les résultats mettent en évidence la configuration des rôles institutionnels non seulement dans le cadre des événements rapportés, mais aussi dans le *hic* et *nunc* de l'activité de récit à travers les mouvements d'affiliation/désaffiliation au cours et subséquemment au récit. Le récit apparaît ainsi comme un lieu où les participants se positionnent par rapport aux savoirs des uns et des autres, et par là même forgent leurs rôles mutuels (parent vs. au-pair) au sein de la micro-institution que représente la famille, à l'instar de ce qui a été montré pour d'autres contextes institutionnels (Bangerter et al. 2011 pour les soins infirmiers; Bonu 2001 pour les entretiens d'embauche).

## **2. Récit, distribution du savoir et contexte institutionnel**

### *2.1 Récit et contexte institutionnel*

Raconter des événements et des expériences passés est une activité omniprésente dans les interactions sociales. Si ce phénomène représente une pratique usuelle au sein de la conversation ordinaire (cf. Goodwin 1984; Jefferson 1978; Sacks 1974, 1992), il est aussi fréquent dans bon nombre de contextes institutionnels (cf. Arminen 2004; Bonu 2001; Jefferson & Lee 1988; Maynard 1988; Pomerantz 1987).

Les interactions en contexte institutionnel ont été décrites comme étant orientées vers des objectifs relatifs à l'organisation, comme matérialisant des 'droits et des obligations' différenciés des participants en matière de gestion de

l'interaction et des contenus et comme mobilisant un éventail prédéfini d'actions (Heritage & Greatbatch 1991). Ces particularités interactionnelles se reflètent dans l'accomplissement du récit. Ainsi, le récit permet de réaliser les objectifs de nature institutionnelle. Lors d'un procès par exemple, le récit d'un témoin permettra de confirmer ou d'invalidier les faits reprochés à l'accusé (Pomerantz 1987). Dans le cadre de l'entretien d'embauche, le recruteur invitera le candidat à raconter certaines expériences passées dans le but de corroborer l'adéquation de son profil au poste prévu (Bonu 2001). Une asymétrie interactionnelle est visible dans la gestion du récit. Ainsi, les positions de narrateur et d'interlocuteur tendent à être distribuées en fonction des rôles institutionnels (Bercelli et al. 2008; Bonu 2001), alors que dans la conversation ordinaire elles peuvent être prises en charge de manière égale par les participants. Autrement dit, dans le cadre institutionnel, c'est généralement la même personne qui se trouve en position de *story recipient*, en général le représentant institutionnel (p.ex. le recruteur, le psychologue, le journaliste), et la même personne en position de *storyteller* (p.ex. le candidat, le client, l'invité). Enfin, en raison d'un déroulement de l'activité fortement pré-structuré, la production d'un récit est limitée à des positions séquentielles spécifiques: p.ex. comme expansion d'une réponse à une question oui/non dans les témoignages au tribunal (Galatolo & Drew 2008). A l'inverse, dans la conversation ordinaire, un récit peut émerger de façon imprévisible à tout moment du déroulement de l'interaction ('locally occasioned', Jefferson 1978).

Au-delà des aspects structurels, le récit dans les interactions institutionnelles est étroitement imbriqué dans des processus de construction, transmission et évaluation des savoirs. Des travaux s'intéressant aux interactions sur le lieu de travail ont notamment mis en évidence le rôle du récit comme lieu de partage et de préservation des savoirs expérientiels, de valeurs et d'attitudes au sein d'une communauté de professionnels (cf. Orr 1996 sur les 'war stories' entre techniciens de photocopieuses; Hafferty 1988 sur les 'cadaver stories' entre étudiants en médecine légale). L'étude de Bangerter et al. (2011) sur les réunions de relève d'équipes d'infirmières illustre l'usage du récit comme occasion de se présenter comme compétent professionnellement face à d'autres collègues ('doing being a professional'). Dans les récits sur leurs activités auprès des patients, les infirmières rapportent leurs propos et leur agir ainsi que ceux des différents acteurs avec lesquels ils interagissent (les patients, les médecins, d'autres collègues infirmières) de manière à rendre compte et à justifier du caractère approprié de leurs propres conduites dans des situations non-routinières.

Dans les interactions entre jeune fille au-pair et mère d'accueil, les anecdotes sur les enfants sont un lieu de partage d'expériences où les compétences et les valeurs en matière d'éducation sont affichées et négociées par les participants. Ces anecdotes servent cependant aussi à rendre compte des activités quotidiennes relevant notamment de l'agenda institutionnel. Les faits

reportés offrent ainsi une démonstration des conduites éducatives appropriées de la narratrice tout en étant un objet potentiel d'évaluation de l'interlocutrice.

## 2.2 *Une perspective interactionniste sur la gestion des savoirs*

Les travaux en analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique ont mis en évidence la manière dont les participants s'orientent en temps réel vers une distribution des savoirs au cours de l'interaction (cf. Drew 1991; Heritage 2013; Stivers et al. 2011). Dans ce cadre, une distinction est posée entre *epistemic status*, qui désigne l'état (ou degré) de savoir des uns et des autres par rapport à un domaine de connaissance en particulier (lequel les participants se reconnaissent mutuellement), par exemple du fait de leurs identités ou rôles. La notion de *epistemic stance* renvoie au positionnement du locuteur par rapport à cet état de savoir tel qu'il est exprimé au cours de l'interaction. En effet, à travers le détail de leurs conduites, les participants affichent les savoirs qu'ils possèdent ou non, de même qu'ils anticipent et s'ajustent aux savoirs de leurs interlocuteurs. Ainsi par exemple, Heritage (2013) démontre comment le formatage grammatical (format déclaratif, interrogatif, etc.) d'un même contenu propositionnel d'une demande d'information peut exprimer différents positionnements épistémiques du locuteur au regard de son interlocuteur (c.-à-d. plus ou moins *knowledgeable*). L'orientation des participants vers une distribution des savoirs est également sensible au positionnement séquentiel des actions. Heritage & Raymond (2005) suggèrent que dans les séquences d'*assessments*, les participants s'orientent vers des droits incombant au positionnement séquentiel des tours évaluatifs. Notamment, il est attendu du locuteur produisant un premier tour évaluatif (*first assessment*) une certaine primauté à évaluer l'objet dont il est question (par exemple, parce qu'il a un accès privilégié à cet objet). Cependant, à travers une panoplie de stratégies discursives, les participants affichent ou au contraire déconstruisent ces attentes relatives à qui produit l'évaluation en premier. Ainsi, par le biais d'une évaluation neutre ou mitigée, un premier locuteur déclinera son autorité à évaluer l'objet. De la même manière, une première évaluation formulée avec un format interrogatif invitant à la confirmation de l'interlocuteur reconnaît la primauté du savoir au second locuteur.

Au-delà de la question de l'état de savoir affiché, les acteurs sociaux s'orientent aussi vers des responsabilités et des droits sociaux, voire 'moraux', relatifs à la possession, à la transmission ou à l'évaluation de savoirs et d'informations (Heritage 2011; Raymond & Heritage 2006; Stivers et al. 2011), délimitant dès lors des 'territoires de savoir' et des 'territoires d'expérience' (cf. Heritage 2011). Typiquement, les acteurs sociaux sont traités comme étant plus légitimes qu'autrui à s'exprimer sur leurs expériences personnelles, leurs activités ou leurs émotions, du fait de leur accès direct et privilégié au domaine de connaissance dont il est question (Heritage 2013). De par leurs rôles

institutionnels, les acteurs sociaux peuvent également se voir attribuer ou faire preuve d'autorité dans certains domaines de connaissance (Drew 1991). Par exemple, un médecin se voit conférer une certaine autorité à poser un diagnostic sur des symptômes auxquels il n'a qu'un accès indirect par le biais du témoignage du patient. Le patient quant à lui possède un accès direct aux symptômes mais n'a pas de légitimité à les évaluer d'un point de vue médical (Heritage & Robinson 2006). Dans le même esprit, des 'territoires d'expérience' peuvent incomber à certaines catégories de relations sociales telles que les liens familiaux. Raymond & Heritage (2006) explorent cette dimension relationnelle par une étude de cas d'une conversation téléphonique entre deux voisines au sujet d'une visite ce jour-là des petits-enfants de l'une d'elles. L'analyse montre comment le formatage des tours évaluatifs de la voisine et les réponses de la principale concernée affichent la primauté de cette dernière, en tant que grand-mère, à évaluer ses petits-enfants, bien que la voisine ait été un témoin direct des faits rapportés.

La problématique de la distribution des savoirs relève d'un enjeu d'autant plus grand pour les interactions au sein de contextes qui se caractérisent par une forte asymétrie des champs d'expertise et une organisation hiérarchique des relations sociales, comme c'est typiquement le cas dans les échanges à caractère institutionnel.

### 2.3 *Le séjour au-pair: un contexte institutionnel?*

Les interactions ayant lieu entre une jeune fille au-pair et les membres de sa famille d'accueil lors des repas relèvent d'une situation de communication à la frontière entre conversation ordinaire et interactions institutionnelles (voir aussi Berger & Pekarek Doehler 2015; [Pochon-]Berger et al. 2015) à plusieurs égards. D'une part, la présence de la fille au-pair dans la famille d'accueil est de nature professionnelle: elle est engagée par les parents pour s'occuper des enfants pendant la journée. D'autre part, la famille elle-même s'apparente à une structure hiérarchique:

"Families are political bodies in that certain members review, judge, formulate codes of conduct, make decisions and impose sanctions that evaluate and impact the actions, conditions, thoughts and feelings of other members." (Ochs et Taylor 1992: 301)

A cet égard, Ochs et Taylor (1992) notent que le récit lors des repas de famille constitue une activité ordinaire à travers laquelle se configurent les rôles 'politiques': dans le modèle familial traditionnel, les récits sont très souvent à propos des enfants, ils sont relayés la plupart du temps par la mère et adressés en priorité au père. Dans ce contexte, la mère détient le pouvoir décisionnel de sélectionner quels événements méritent d'être thématiques publiquement et le père le pouvoir de juger les conduites d'autrui. L'accomplissement du récit incarne ainsi une 'hiérarchisation du contrôle' au sein de la famille (*ibid.* p. 303).

Dans le présent corpus, les participants discutent en général "de tout et de rien" lors des repas en famille. Les échanges se caractérisent par une gestion libre et égalitaire des contenus et des activités par les participants adultes (c.-à-d. la jeune fille au-pair et les parents de la famille d'accueil). Cependant, certains moments de l'échange reflètent plus clairement des rapports hiérarchiques. Ainsi, par exemple, les parents de la famille d'accueil planifient les activités quotidiennes, donnent des instructions et des conseils à la jeune fille au-pair sur la manière de s'occuper des enfants ou encore lui attribuent des tâches. La jeune fille au-pair, quant à elle, rend des comptes sur ses activités quotidiennes, informe de son emploi du temps ou encore demande permission pour des sorties. Ces échanges relèvent ainsi d'un format hybride où la dimension institutionnelle émerge au fil des conversations qui sont à priori non-institutionnalisées.

Dans la suite de cet article, nous nous intéresserons à la manière dont, au cours de récits sur les enfants de la famille, les participants s'orientent vers leurs identités institutionnelles de parent vs. au-pair par le biais de leurs positionnements et droits épistémiques.

### **3. Données et méthodes**

La présente étude<sup>2</sup> se base sur un corpus se composant d'une vingtaine de conversations recueillies au cours du séjour de 9 mois que la jeune fille au-pair a effectué auprès d'une famille d'accueil en Suisse romande. Les conversations ont été enregistrées par les participants eux-mêmes, et en l'absence de l'équipe de recherche, lors des repas de famille et totalisent environ 7h de données audio.

Les échanges se déroulent principalement entre Julie<sup>3</sup>, jeune fille au-pair de 18 ans et apprenante avancée de français L2, et Marie, mère d'accueil francophone. Les deux enfants (Manon, 5 ans, et Jordan, 7 ans) participent aux discussions de manière ponctuelle, ils sont cependant souvent eux-mêmes objets des discussions entre Julie et Marie. Victor, le père d'accueil, quant à lui, est rarement impliqué dans les échanges enregistrés; on ne sait cependant pas s'il est présent ou non lors de ces occasions. Les enregistrements ont fait l'objet d'une transcription détaillée dans leur

---

<sup>2</sup> La présente étude s'inscrit dans un projet de recherche mené de 2015-2016 à l'Université de Genève et financé par le Fonds national suisse "Pratiques de structuration des récits oraux et interactions institutionnelles" (subside n° P3P3P1\_16/588/1). Le corpus, quant à lui, a été recueilli dans le cadre d'un précédent projet "Tracking interactional competence in a second language: a longitudinal study of actional microcosms (FNS n° 100012\_126868).

<sup>3</sup> Les prénoms des participants mentionnés dans la transcription et dans le texte sont des pseudonymes.

intégralité, en utilisant les conventions habituellement en usage en analyse conversationnelle.

Cette étude cherchera à décrire (1) la manière dont la jeune fille au-pair et la mère d'accueil affichent et forgent leur expertise mutuelle quant aux questions éducatives à travers le récit du comportement déviant d'un enfant et (2) comment elles établissent leur légitimité ou non à produire un récit concernant un membre de la famille et à évaluer le comportement de ce dernier. En élaborant à partir de résultats antérieurs sur ces mêmes données (Berger & Pekarek Doehler 2015; [Pochon-]Berger et al. 2015), ces différents aspects seront explorés à travers l'analyse de deux longs extraits, provenant de deux conversations distinctes, où soit Marie, la mère de la famille d'accueil, soit Julie, la fille au-pair, racontent un épisode où l'enfant Manon s'est mal comportée.

#### 4. Evaluations morales et configuration de 'territoires d'expérience'

Le premier extrait illustre un cas de récits en série (cf. Sacks 1992) où une première anecdote sur Manon est racontée par la mère (*first story*), laquelle est suivie d'une anecdote semblable de Julie (*second story*). La comparaison de ces deux récits met à jour des différences dans la manière dont la critique envers l'enfant est exprimée par les deux participantes. L'analyse montre également que leur expertise en tant qu'éducatrice est affichée et construite à travers le récit, mais également dans les mouvements d'affiliation entre narrateur et récipiendaire (cf. aussi Berger & Pekarek Doehler 2015). Ces différentes pratiques matérialisent ainsi des 'territoires d'expérience' (Heritage 2011) propres à chaque participante. En raison de la longueur de l'extrait, celui-ci sera présenté et analysé en plusieurs parties (extraits 1a à 1e).

La séquence commence avec un récit de Marie, la mère d'accueil, au sujet d'une crise de larmes de sa fille Manon ce jour-là:

##### Extrait 1a 'pour rien du tout' (Julie\_091028)

01 MAR: mh je crois que manon elle s'est endormie hein?  
 02 (1.6)  
 03 JUL: mh=ouais.  
 04 (2.5)  
 05 JUL: je crois que: déjà quand: moi je suis a- euh:  
 06 [(0.2) °(xx)° ]  
 07 MAR: [ON est allé sur la tour-] avec ana maria(hh),  
 08 +(1.4) ((mange))+  
 09 y a manon mais elle a fait une crise,  
 10 £>mais< je pense qu'on a [dû l']entendre dans tout ((LOCALITÉ))£&  
 11 JUL: [#ah:#]  
 12 MAR: &parce que en plus en- en ↑L'AIR comme ↑çA=(hh)  
 13 (1.3)  
 14 JUL: °↑oh:°=non.  
 15 (1.6)  
 16 JUL: mais pourquoi elle a fait une crise.=  
 17 MAR: =°>(bon) chais même pas<°.

18 (1.6)  
 19 MAR: oui parce que ((déglutit)) el- elle a commencé à taper  
 20 ana [marʃia?

[23 lignes omises: séquence de clarification]

44 MAR: <bon:>=chuis pas sûre que manon elle avait pas fait exprès.  
 45 (0.3)  
 46 MAR: enfin elles ont commencé à se bagarrer,  
 47 pis ana maria lui a fait mal.  
 48 (0.7)  
 49 MAR: ((mange)) alors elle a fait une [crISE,

Marie initie son récit par le biais d'une annonce (l.7-12) grâce à laquelle elle suscite d'abord l'intérêt de son interlocutrice avant d'en dire davantage. De manière intéressante, l'annonce de récit exprime déjà le jugement critique de la narratrice: la crise de larmes est dépeinte avec théâtralité (l.10 et 12), mettant ainsi en exergue le comportement inapproprié de Manon. De plus, la voix riante et les rires qui accompagnent la description confèrent dès l'abord un ton moqueur à l'anecdote qui va être relatée. Julie réagit d'abord à cette annonce de récit au moyen d'un marqueur non-lexical (cf. *response cry*, Goffman 1978) (cf. 'ah', l.11; puis 'oh non', l.14) qui témoignent de son affiliation avec la critique négative de la mère. Elle invite ensuite Marie à aller de l'avant avec son récit au moyen d'une question de développement (l.16). C'est ce que Marie fait dès la ligne 19 où elle revient sur la chronologie des faits de manière très factuelle et évoque ce qui a mené à la crise de larmes: une bagarre. Il est à noter que Marie semble attribuer la pleine responsabilité de la bagarre à sa fille (cf. l.44), ce qui rend la crise de larmes d'autant plus injustifiée.

La situation initiale étant posée, Marie poursuit son récit:

### Extrait 1b 'pour rien du tout' (Julie\_091028)

[11 lignes omises: séquence de clarification]

61 MAR: enfin bref.  
 62 (0.3)  
 63 tsk. pis après >je leur ai dit< †ah: ben si vous voulez on va se  
 64 faire la tour.=>alors là< tout à coup elle a plus mal du tout?  
 65 (0.3)  
 66 MAR: ça allait très bien.  
 67 (0.3)  
 68 JUL: hh.=.hhe  
 69 (0.8)  
 70 MAR: mais à peine (h)on (h)était- fc'était comme si elle avait oublié  
 71 pis tout d'un coup elle s'est rappelée qu'elle devait avoir  
 72 mal.=alors elle a [commencé +def nou(h)veau(h) à crier(h)]  
 73 JUL: [A:::::H †NON: ]  
 74 MAR: (hh) (h) (h) [(.) °(h) (h)° ]  
 75 JUL: [pour rien du tout.]  
 76 (0.1)  
 77 MAR: †vraiment pour rien.†  
 78 (0.3)



Contrairement à la bagarre initiale qui avait été décrite en des termes simples, la suite des événements est restituée avec beaucoup plus de détails. En citant ses propres mots (l. 63-64), Marie rend compte de la manière dont elle a réagi elle-même en tant que protagoniste à la crise de Manon. Le discours rapporté direct la met en scène comme une personne posée, capable de résoudre une bagarre et de réconcilier les enfants en proposant une activité ludique<sup>4</sup> (voir aussi Berger & Pekarek Doehler 2015). Elle démontre d'ailleurs le succès de sa stratégie en évoquant le retour au calme de Manon (l.64, 66). Ce retour au calme n'est cependant que temporaire, car Manon fera une nouvelle crise de larmes (l.70-72). Les adverbes 'tout à coup' (l.64), 'à peine' (l.70), 'tout d'un coup' (l.71) utilisés pour décrire les multiples renversements de situation font ressortir le comportement contradictoire de Manon tout autant qu'ils préparent le terrain pour la chute du récit en créant un effet de suspense. Le récit arrive à un point culminant avec l'évocation de la nouvelle crise de larmes de Manon.

Celle-ci est présentée comme un comportement irrationnel non seulement de par son côté dramatique (voir l'emploi du verbe 'crier', l.72, qui fait écho avec l'annonce de récit, l. 7-12, où la crise de Manon avait déjà été évoquée avec théâtralité), mais aussi de par sa nature infondée (voir les descriptions métacognitives 'c'était comme si elle avait oublié', l.70, 'elle s'est rappelée', l.71). Le climax est accompagné d'une voix riante et de rires qui expriment le point de vue moqueur de la mère quant au comportement de sa fille. Là aussi Julie produit une réponse empathique intense (voir 'ah non', l.73) et s'aligne avec Marie pour condamner le comportement de Manon. Notons d'ailleurs que sa réaction est produite avant la fin du tour de Marie, anticipant ainsi sur le climax. La prosodie quelque peu exagérée (volume de voix fort, allongement syllabique très long, hausse de tonalité) du marqueur non-lexical 'ah non' semble évoquer une compréhension intime de la scène décrite. Cette compréhension est d'autant plus renforcée par son commentaire subséquent 'pour rien du tout' (l.75) qui catégorise avec affirmation (cf. l'intonation finale descendante) le comportement de Manon, tel qu'il est dépeint par Marie, comme étant irrationnel. Il est à noter que ce commentaire est produit comme une expansion syntaxique du tour de Marie, œuvrant de la sorte comme une complétion collaborative du récit de Marie. Ce faisant, elle verbalise non seulement sa compréhension de la chute du récit, mais démontre aussi son expérience en matière de pleurs d'enfant. En somme, au cours de cette séquence, les réponses de Julie au récit de Marie s'inscrivent dans une sorte de crescendo où elle endosse une position de plus en plus ouvertement critique envers le comportement de Manon. Dans le tour suivant, Marie ratifie pleinement l'interprétation de Julie (cf. *second assessments*, Pomerantz 1984)

---

<sup>4</sup> Marie propose aux lignes 63-64 de monter sur une tour d'observation qui offre une vue panoramique sur la région.

tout en insistant davantage sur l'irrationalité des pleurs de Manon sur une note moqueuse: 'vraiment pour rien' (l.77), produit avec une voix riante (indiquée dans la transcription avec le symbole £).

A partir de ce moment-là, les participants s'orientent vers la clôture du récit de Marie par une série de tours affiliatifs:

### Extrait 1c 'pour rien du tout' (Julie\_091028)

79 JUL: ↑ah::(h) (0.3) elle pleure souvent pour ri[en(hh)  
 80 JOR: [ana maria elle m'a  
 81 aussi tapé mais elle fait hyper mal=moi j'ai dit  
 82 [(x-)  
 83 MAR: [+↑non mais: c'est- c'est tellement con ((voix aigüe))+  
 84 quand elle pleure comme ça [pour RIEN\_] &  
 85 JUL: [(r::)e:::h]  
 86 MAR: &et <FOrt> et [oh::..]  
 87 JUL: [oui:] ah: .h et puis- euh une fois on est allé à  
 88 l'école,  
 89 (0.8)

A la ligne 79, Julie enchaîne sur les tours évaluatifs des lignes 75 et 77 (cf. supra), en produisant une nouvelle évaluation. Cette fois-ci, son tour de parole est empreint lui aussi d'un ton moqueur s'affiliant<sup>5</sup> ainsi au point de vue affectif de la mère (cf. marqueur non-lexical au début du tour, puis le rire à la fin du tour). De manière intéressante, l'évaluation de Julie est encore plus forte que les précédentes du fait qu'elle généralise la crise de larmes de Manon décrite dans le récit de Marie à un comportement habituel. Ce faisant, Julie non seulement partage et renforce la critique de la mère, mais elle démontre aussi son expérience avec Manon, indépendamment de l'événement précis dont il est fait état. Marie réagit à cette évaluation généralisante par une critique explicitement dépréciative du comportement de sa fille (l.83-86). La nature problématique des pleurs de Manon est soulignée par l'usage d'une expression colloquiale péjorative (cf. 'con', l.83) accompagnée de l'adverbe 'tellement' et mise en scène prosodiquement par un ton plaintif (cf. 'pour rien et fort' produit à volume de voix élevé, suivi de 'oh' avec allongement syllabique). A nouveau, Julie affiche son affiliation au point de vue affectif de la mère (l.87) avec une marque d'accord suivi du marqueur non-lexical 'ah' (voir Heritage 2011) et initie un récit qui fait écho d'une expérience similaire (cf. *second story*, Sacks 1992) (l.87-88). Dans son récit, Julie racontera comment Manon s'était mise à pleurer sur le chemin de l'école simplement parce que les autres enfants l'avaient devancée.

Dans la suite de cet extrait, Julie initie le récit sur cet autre épisode de pleurs:

<sup>5</sup> Stivers (2008) opère une distinction entre 'alignement' et 'affiliation'. L'alignement cristallise l'accomplissement des cours d'action projetés; l'affiliation consiste à démontrer un point de vue convergent avec autrui. Ainsi, un *story recipient* pourra tout à fait ratifier la clôture d'une séquence narrative (p.ex. par un commentaire conclusif), sans pour autant exprimer son accord avec la perspective exprimée par le narrateur.

**Extrait 1d 'pour rien du tout' (Julie\_091028)**

90 JUL: et:: ehm ils ont <couru:>?  
 91 (0.7)  
 92 JUL: <ou:ais et ça m'était> ég↑al(h),  
 93 et p(h)uis(h) eH: lui il était devant et elle derrière,  
 94 MAR: mh.  
 95 (0.4)  
 96 JUL: ts. °et puis elle a::=commencé° à pleurer,=  
 97 =+a:::h moi=je=voulais être devant:(hhh) ((voix pleurnicharde))+  
 98 moi j'ai dit c'est pour rien du tout(hh)?  
 99 (h)a(hh) (hh) non:: elle a <pleu:ré:>(h)  
 100 [(jusqu'on était:) >en-haut<]  
 101 MAR: [en plus quand elle pleure ]elle se jette par terre  
 102 et elle commence à cri↑er?  
 103 +(mais >je dis bon voilà<)? ((voix aigüe))+  
 104 (0.4)  
 105 JUL: oui moi j'ai dit (0.1) moi j'y vais=hein?=  
 106 =°si tu veux tu peux venir avec nous  
 107 sinon tu restes° là(h) (ha), .hhh ((bruits de services))  
 108 (0.4)  
 109 JUL: finalement elle est venue avec nous?  
 110 MAR: après elle pleure encore deux fois plus  
 111 quand tu lui dis ↑ça ↓donc(hh) [(hha) (hha) (h)]

Aux lignes 90 et 93, Julie donne des informations de cadrage pour la suite du récit. Le commentaire inséré 'ça m'était égal' (l.92) témoigne de son détachement, en tant que protagoniste, face à une situation qui pourrait potentiellement devenir problématique (si les enfants finissent par courir dans tous les sens ou se chamaillent). Julie se représente dans le récit comme une personne expérimentée qui sait qu'il faut laisser les enfants se dépenser après l'école au lieu de faire de la discipline. La suite de sa narration se base essentiellement sur la restitution des propos qu'elle a échangés avec Manon au moyen de bribes de discours rapporté direct, offrant ainsi un aperçu 'en live' de la scène de pleurs. Les voix des deux protagonistes ne sont pas animées de la même manière (voir Couper-Kuhlen 1999; Günthner 1999): celle de Manon (l.97) est fortement modulée, caractérisant typiquement la voix d'une enfant pleurnicharde, la sienne (l.98) est reproduite sur un ton neutre, caractérisant typiquement la voix d'un adulte pragmatique (cf. Berger & Pekarek Doehler 2015). Le dialogue est clos à ce stade au moyen d'un énoncé descriptif produit sur un ton plaintif: 'ah non elle a pleuré jusqu'on était en-haut' (l.99-100). Par le biais du dialogue rapporté, Julie prend Marie à témoin de la conduite inappropriée de Manon, sans devoir critiquer ouvertement l'enfant. Mais Julie ne se contente pas seulement de caractériser négativement le comportement de la petite fille, elle démontre aussi comment elle a elle-même géré de façon responsable cette situation tendue en faisant preuve de calme et d'autorité face aux pleurs excessifs de l'enfant.

Marie agrmente le récit de Julie par un commentaire expansif aux lignes 101-103 qui caractérise à nouveau de manière théâtrale les pleurs de l'enfant: 'elle se jette par terre'. Avec ce commentaire, Marie partage clairement le regard critique de Julie, tout en insistant sur la nature excessive de ces pleurs. Au-delà de l'affiliation avec le point de vue du narrateur, Marie démontre son

indépendance épistémique par rapport aux faits rapportés: elle reconnaît dans cette anecdote un comportement récurrent de sa fille (cf. emploi du présent), même si elle n'était pas un témoin direct de la scène racontée. L'auto-citation (l.103) sous la forme d'un discours rapporté direct illustre son détachement face aux pleurs de sa fille et offre un exemple concret de l'attitude à adopter dans un tel cas de figure. C'est ce vers quoi Julie s'oriente avec l'expansion de son récit (l.105-109). En citant son intervention auprès de Manon par du discours rapporté direct, Julie démontre qu'elle a réagi avec fermeté aux excès de Manon. Sa stratégie s'est avérée productive, puisque Manon s'est finalement résignée à reprendre la route (l. 109).

Marie enchaîne sur la conclusion de Julie avec un nouveau commentaire expansif (l.110). Son commentaire renchérit la critique de Julie par une nouvelle exagération du comportement inapproprié de Manon tout en insinuant l'inefficacité de la stratégie adoptée par Julie: 'après elle pleure encore deux fois plus'. Par ce commentaire généralisant, Marie rappelle qu'elle connaît bien les réactions de son enfant indépendamment de l'événement qui est rapporté par Julie. Au cours de cette séquence, bien que les participantes semblent s'accorder sur la nature inappropriée du comportement de Manon, leurs tours affiliatifs manifestent cependant des positionnements épistémiques compétitifs (voir aussi Berger & Pekarek Doehler 2015): elles revendiquent tour à tour à leur manière la primauté de leur savoir quant au type d'événement qui est reporté.

La nature compétitive de leur positionnement épistémique se confirme dans la suite de cette séquence où Julie poursuit avec une expansion du récit:

### Extrait 1e 'pour rien du tout' (Julie\_091028

112 JUL: [OUI .hhhh ]  
 113 mais:: finalement euhm (0.4) QUAND on était à l'ÉCOLE  
 114 elle a plus euh (0.3) elle ét- elle avait fini?(hh)  
 115 .hh et:=euhm elle se- parce que j'ai: j'ai regardé euhm  
 116 (0.6) à jordan?  
 117 (0.6)  
 118 JUL: et après elle est >venait< ↑julie ↓euh:  
 119 e- e- elle m'a montré comme elle s'est habillée toute seule,  
 120 .hh (0.4) et moi (0.1) je dis- +hein? comment ça maintenant  
 121 t'es:: tout va bien: quoi.(h)((voix aigüe))+  
 122 (hh) c'était vraiment euh: .hhhh ah::: comme toujours.  
 123 (1.8)  
 124 MAR: ↑ouais=↓ouais pis après deux minutes après  
 125 elle fait comme si <tout va bien: elle a déjà oublié>.  
 126 (0.5)  
 127 JUL: ouais.  
 128 (1.1)  
 129 MAR: >non=mais< elle a toujours ↑été comme ça °elle°.=  
 130 °beaucoup. °  
 131 (0.7)  
 132 °°une pleurnicheuse.°°  
 133 (0.5)  
 134 JOR: plus pleurnicheuse ana maria?  
 135 MAR: mh  
 136 (0.5)

La suite du récit de Julie offre un contre-exemple à l'affirmation de Marie (cf. 'oui mais', l.112): cette fois-ci Manon s'est calmée. De manière intéressante, les bribes de discours que Julie choisit de restituer illustrent que le lien affectif avec Manon est maintenu: Manon continue de s'adresser à Julie avec tendresse (cf. 'Julie', l.118, produit avec une tonalité aigüe), de même que Julie réprimande l'enfant avec gentillesse (cf. l.120-121). Le discours rapporté direct lui permet de formuler de manière indirecte une critique du comportement irrationnel de la petite fille. Le récit est clos au moyen d'un commentaire évaluatif (l.122) qui condamne le caractère récurrent du comportement dépeint chez Manon (cf. ton plaintif marqué par le marqueur non-lexical 'ah' produit avec un allongement syllabique). Marie s'affilie à la critique de Julie par le biais d'une observation à caractère habituel (l.124-125). Elle renchérit encore, en guise de conclusion du récit (cf. volume de voix bas), par une nouvelle généralisation du comportement de Manon (l. 129-130, 132). Cette fois-ci cependant, Marie fait bien plus que de constater la nature itérative des pleurs de Manon: elle catégorise le comportement de la petite fille comme relevant d'un trait de personnalité ('une pleurnicheuse', l.132). Ce faisant, elle démontre la primauté de son savoir en tant que mère de Manon ('elle a toujours été comme ça').

L'ensemble de cette séquence permet de montrer plusieurs mécanismes interactionnels à travers lesquels les participantes affichent leurs savoirs en matière d'éducation (sur un plan général, mais aussi spécifiquement lié à ces enfants) tout en délimitant leurs rôles en tant que parent et jeune fille au-pair:

- Le récit est le lieu où sont révélés, décryptés et évalués les comportements des enfants, et notamment les comportements problématiques. Les participantes rendent compte du caractère inapproprié des conduites des enfants par différentes stratégies narratives, que ce soit sous des formes descriptives ou 'rejouées' (p.ex. discours rapporté). Les faits et gestes de l'enfant sont présentés dans les deux récits de façon négative, justifiant ainsi la plainte, mais aussi typifiée (p.ex. l'imitation de la voix de l'enfant).
- Les deux narratrices rapportent aussi leur propre comportement, lequel est d'ailleurs mis en contraste avec celui de l'enfant. Ce faisant, elles démontrent leur savoir-faire en tant qu'éducatrices dans la gestion de l'incident raconté (cf. 'doing being a caregiver', Berger & Pekarek Doehler 2015). Cette démonstration prend une signification sociale particulière en cela qu'elle est adressée à quelqu'un qui s'occupe de ces mêmes enfants et qui est donc en mesure de porter un jugement sur les conduites adoptées (cf. aussi les récits dans les relèves d'équipes d'infirmières, Bangarter et al. 2011). A travers ces séquences de récits sont donc manifestées les attentes normatives des deux participantes quant aux comportements acceptables ou non, typiques ou non,

ordinaires ou extraordinaires, de la part des enfants, de même que sont invoquées et recrées les 'bonnes pratiques' en matière d'éducation.

- En se plaignant l'une comme l'autre du comportement de l'enfant, et en manifestant leur accord tour après tour avec les propos de l'autre, les participantes prennent position 'ensemble' face aux enfants. La complicité qui en émane renforce ainsi le sentiment d'appartenance à la même entité institutionnelle (ici: la famille) (cf. Heinemann 2009 sur la solidarité entre collègues face aux plaintes d'un patient dans les soins à domicile).
- Bien que chacune des deux participantes évalue négativement le comportement de l'enfant dans son récit, la critique est exprimée différemment par Marie et par Julie. En effet, la critique de Marie est beaucoup plus ouverte que celle de Julie: alors que Marie formule des descriptions exagérées et des évaluations explicitement négatives du comportement de Manon, Julie, elle, se limite à montrer, sans toutefois le nommer, le comportement problématique de l'enfant à travers l'usage du discours rapporté. Par la spécificité de leurs pratiques narratives, les participantes semblent s'orienter vers une différence de leurs droits et responsabilités épistémiques: Marie revendique son droit d'évaluer les conduites de son propre enfant, alors que Julie, en tant que personne externe, ne semble pas s'attribuer ce droit et laisse sa critique implicite la plupart du temps.
- Lors des deux récits, les participantes affichent et entretiennent, dans un mouvement de crescendo, leur affiliation réciproque, par des réponses empathiques et des séries de tours évaluatifs. Néanmoins, au-delà de l'apparente convergence de leur perspective sur les faits évoqués, les participantes effectuent constamment des ajustements quant à leurs savoirs mutuels. En effet, des 'territoires d'expérience' semblent se dessiner dans la subtile négociation des savoirs invoqués. Ainsi, les participantes revendiquent, par des processus de généralisation, l'indépendance de leur savoir au-delà de l'événement spécifique qui est rapporté. Malgré l'asymétrie des savoirs expérimentiels que l'une et l'autre sont en mesure de revendiquer, elles cherchent toutes les deux à établir la primauté de leur savoir par rapport à l'autre. C'est ce qui leur permet de se positionner comme éducatrices compétentes, tout en affirmant et négociant leur statut au sein du microcosme familial.

En somme, au fur et à mesure de ces récits, les participantes naviguent entre des positionnements symétriques, où elles partagent leurs expériences de même que leur perspective critique, et des positionnements asymétriques, où elles affichent, revendiquent et confrontent des savoirs potentiellement concurrentiels. Au-delà de la configuration de ces 'territoires d'expérience' qui délimitent leur rôle mutuel de parent vs. au-pair, les participantes s'orientent

aussi vers une légitimité différenciée de l'une et de l'autre à raconter et évaluer les comportements des enfants. Cet aspect est traité dans la prochaine section analytique.

## 5. Droits épistémiques et architecture de l'interaction

Dans cette section, nous analyserons une autre séquence de récit où Julie se plaint auprès de Marie et Victor de l'usage d'un langage inapproprié par Manon ce jour-là à la place de jeux. Contrairement à l'extrait 1 (section 4), le récit de Julie ne suscite pas de prime abord de réponses affiliatives de la part de Marie et Victor. L'analyse illustre l'orientation des participants vers leur légitimité ou non à critiquer les comportements de l'enfant. En raison de la longueur de l'extrait, celui-ci sera présenté et analysé en plusieurs parties (extraits 2a à 2d).

La séquence de récit commence dès la ligne 5 où Julie relate en détail le déroulement des faits:

### Extrait 2a 'caca' (Julie\_100323)

01 JUL: ça va aller?  
 02 (2.3)  
 03 MAM: ouais.  
 04 (1.9)  
 05 JUL: .hh mais- (0.2) à la place de jeux-  
 06 manon- (1.2) ouais elle était <tout ch:ou toujou:rs>,  
 07 et pis à la fin (0.3)>parce que j'avais dit< (0.3)  
 08 >quand on était en-bas< j'ai dit euh (0.9)  
 09 <e:lle avait dit que:> elle voulait quand même rester en-bas,  
 10 °et pis j'ai dit° (0.2).h ou:aï:s alors (0.2) ça va,  
 11 mais: j'ai rien à boïre hein.  
 12 (0.4) >°pis elle a dit°< (0.7) ah ça fait rie:n(h), h.  
 13 (0.5) >°alors j'ai dit d'accord°<.  
 14 JUL: .hh >et pis< (0.7) eu:hm (0.4) <aprè:s euhm> à la fin  
 15 elle a dit (1.0) +↑ah j'↑ai f- s↑oif,  
 16 j'ai s↑oi°f° ((voix pleurnicheuse))+  
 17 °et >j'ai dit°< (0.4) ben manon moi j'ai ri↑en,  
 18 j'avais dit avant h↑ein on pouvait aussi r↑entrer, (0.7)  
 19 >et pis elle a dit< hh. <j'↑ai soif- t- (0.2)↓ca↓ca.>  
 20 .hh hhh.

La séquence est ouverte au moyen d'un cadrage spatial ('à la place de jeux', l.5) et de l'introduction d'un protagoniste ('manon', l.6) qui sont des ingrédients typiques d'une narration. Celle-ci prend d'ailleurs la forme d'une plainte (cf. Drew 1998). En effet, une transgression, qui sera l'objet de la plainte, est annoncée d'emblée: la mise en contraste 'elle était tout chou toujours et pis à la fin' (l.6-7) suggère que Manon s'est comportée de manière irrespectueuse. Les circonstances de la transgression sont ensuite restituées dans les moindres détails.

Similairement à ce que nous avons pu observer avec l'extrait 1 ci-dessus, la critique de Julie est exprimée de manière indirecte par le biais du discours rapporté direct grâce auquel Julie met en scène les faits. Julie rapporte ainsi

comment elle a négocié avec Manon de rester plus longtemps à la place de jeux tout en l'avertissant des conséquences, soit qu'il n'y aura plus de possibilité de ravitaillement. Ce faisant, Julie démontre son expérience en tant qu'éducatrice qui sait anticiper les besoins de l'enfant, tout en étant ouverte au dialogue avec ces derniers. Le climax du récit est marqué par d'autres bribes de discours rapporté direct où Julie met en scène les plaintes répétées et de plus en plus pressantes de Manon ('j'ai soif', l.15, 16, 19) qui culminent avec l'usage d'un 'vilain mot' ('caca', l.19). Ainsi, en restituant par le discours rapporté direct les termes de l'accord auquel elle et Manon étaient parvenues, Julie défère la responsabilité du problème logistique à l'enfant. Cet accord préalable rend d'autant plus injustifié l'usage du terme injurieux. Le comportement impertinent de Manon est cependant relativisé par le fait qu'elle est 'était tout chou toujours' avant cet épisode (l.1) et puis par la suite aussi (cf. l.29, infra). Notons également que le récit est produit avec humour (cf. particules de rire, l.12, 20 et 25, 32 infra), ce qui contribue aussi à atténuer la force de la critique.

Dans la suite de cette séquence, Julie fait face à un manque de réactivité de la part de ses interlocuteurs qu'elle essaie de combler par une série de tours expansifs:

### Extrait 2b 'caca' (Julie\_100323)

21 (0.2)  
 22 JUL: <avANT> l'autre père,  
 23 °et pis ça c'était pas très° °°(xx)°°=  
 24 MAR: =MH.=  
 25 JUL: =.hh^he- (0.3) °°pis j'ai dit°° °euh manon°, (0.2)  
 26 °mais: je- ouais je savais pas quoi faire.°  
 27 (1.4)  
 28 MAR: [mais ça c'est:]  
 29 JUL: [mais: ↑après ] elle était gentille,  
 30 mais: ça(h) c'était vraiment une chose que: j'ai détestée?  
 31 .hh hh.=ah: (ha) (h) (h)  
 32 (0.4)  
 33 JUL: °(h)ouais:-° surtout si y a quelqu'un qui est avec?  
 34 (2.5)  
 35 JUL: mais bon:  
 36 (1.0)

Après une courte pause de 0.2 seconde (l.21) qui constituerait déjà une occasion pour les interlocuteurs de réagir au récit, Julie enchaîne avec la révélation d'une information qui s'avérera être cruciale: la présence d'un témoin (l.22). Elle amorce un commentaire évaluatif, formulé cependant 'en aparté' (cf. volume de voix bas, et en particulier sur le terme qualificatif qui est dès lors inaudible pour l'analyste), lequel est ratifié seulement minimalement par Marie (cf. marqueur 'mh', l.24). Julie poursuit en faisant part de sa stupeur face à cette situation, d'abord au moyen d'une brève de discours rapporté direct (l.25), puis d'un commentaire métacognitif (l.26). Cette déclaration ne reçoit aucune réaction de la part de Marie ou de Victor, dont on pourrait attendre une réponse empathique à ce stade (cf. pause de 1.4s, l.27).



S'orientant vers ce manque flagrant de réaction, Julie produit un tour expansif où elle décrit l'issue positive de l'incident et enchaîne avec un commentaire évaluatif qui condamne explicitement le comportement de Manon ('ça c'est vraiment une chose que j'ai détestée', l.30). La force de sa critique est atténuée par le rire qui l'accompagne (31) et le marqueur non-lexical 'ah' qui évoque un ton plaintif. Malgré l'intonation finale montante de ce commentaire qui invite la ratification de ses interlocuteurs, Marie et Victor restent silencieux (cf. pause de 0.4s, l.32). Une fois de plus, Julie produit une expansion (l.33) par laquelle elle insiste sur la nature publique de la mauvaise conduite, augmentant de cette manière la gravité de l'offense. Faisant face à nouveau à un long silence (cf. pause de 2.5s, l.34), Julie abandonne sa recherche d'affiliation et semble bouger vers une clôture séquentielle avec le marqueur discursif 'mais bon' (l.35).

Ainsi donc, dans cette deuxième partie de l'extrait, Julie s'engage dans un travail interactionnel dense pour obtenir l'approbation de Marie et Victor qui restent silencieux malgré les occasions de réagir qui leur sont données<sup>6</sup>. Leurs nombreux silences sont interprétés par Julie comme présageant un possible désaccord ou malentendu, puisqu'elle formule de plus en plus explicitement, bien que toujours avec modération, son point de vue critique sur les faits.

C'est seulement une fois que la séquence semble close (l.35-36) que Marie et Victor vont réagir au récit, ainsi qu'on peut l'observer dans la suite de l'extrait:

### Extrait 2c 'caca' (Julie\_100323)

```

37 MAR: >mh< et l'autre père là c'était aussi des gens d'ici ou:
38     (0.8)
39 JUL: °°(c'est-)°° °c'était=un: père de:°
40     (1.3)
41 VIC: .h ouais pis julie elle a quatre ans quand même,
42     il faut pas dire [(xx) toujours,&
43 JUL:     [>ouais<
44 VIC: &mais si elle était chou tout l'après-midi (pis c'est: bon.)=
45 JUL: =ouAIS=mais: [bon je lui ai >quand même-<
46 VIC:     [c'est vrai qu' (il faut lui dise)
47     mais faut pas non plus::
48     (0.3)
49 MAR: †non mais bon c'est pas une bonne=euh:
50 VIC: †non c'est pas une bonne mais:[:
51 MAR:     [une bonne habitude hein?=très
52     franchement elle le dit à chaque fois >maintenant<.
53     (1.6)

```

<sup>6</sup> Le manque de réactivité de Marie et de Victor pourrait aussi s'expliquer par des éventuels problèmes à structurer le récit en tant que locutrice non-native du français qu'on pourrait attribuer par exemple à l'absence de commentaire évaluatif ou explicatif directement après le climax '<†aj soif- t- (0.2)↓ca↓ca.> (l.20) (mais voir Berger & Pekarek Doehler à paraître, pour une étude détaillée sur les compétences narratives de cette même locutrice en tant qu'apprenante de français L2). Cependant, la suite de l'extrait montre que ces silences sont traités comme un signe de désaffiliation des interlocuteurs.

54 MAR: quand elle est énervée et fatiguée elle le dit tout le temps,  
 55 (1.1)  
 56 JUL: ouais.  
 57 (0.3)

La réaction de Marie prend la forme d'une question de développement qu'elle adresse à Julie (l.37). Si sa contribution enchaîne topicalement sur le récit de Julie, elle ne prend pas position (que soit de manière affiliative ou désaffiliative) quant au point de vue exprimé par Julie. De manière intéressante, la question de Marie porte sur l'identité du témoin ('des gens d'ici', l.37). Ceci, dans le contexte d'un petit village où tout le monde se connaît, prend toute son importance pour déterminer la gravité de l'incident. Julie amorce une réponse à voix très basse et avec quelques hésitations qui semblent indiquer un processus de recherche mentale (l.39), lequel n'aboutit pas (cf. pause de 1.3s, l.40).

Victor saisit l'occasion de ce temps mort pour enfin réagir au récit de Julie. Son intervention n'enchaîne pas à proprement parler sur les tours précédents de Marie et de Julie, ni topicalement, ni discursivement. Cependant, ce n'est probablement pas par hasard que Victor, qui était resté absolument silencieux jusqu'alors, choisisse précisément le moment où la discussion tourne autour de 'l'autre père' pour intervenir. Il a été documenté comment l'évocation de catégories sociales est interactionnellement pertinente, tant dans leur forme que par leur positionnement séquentiel (cf. Schegloff 2007; Stokoe 2012 pour une vue d'ensemble). Dans cette optique, la mention de la catégorie 'père' semble créer une pertinence pour une réaction de Victor en tant que père de la protagoniste à qui sont reprochés les faits, lequel prend position par rapport à un *autre* père, témoin des faits et potentiellement porteur de jugement sur ces mêmes faits.

La réponse de Victor est fortement désaffiliative: non seulement Victor relativise la gravité des faits étant donné le jeune âge de l'auteure de l'offense (l.41), mais il lui reproche aussi d'avoir réprimandé Manon pour ce comportement (l.42 et 44). Face à la position défensive de Julie (l.45), Victor en vient à modérer quelque peu son point de vue en reconnaissant le caractère inadéquat du comportement de Manon sans pour autant le sanctionner (l.46-47). C'est alors que Marie intervient pour prendre position contre Victor (l.49, 51-52) en invoquant le caractère réitératif de ce comportement (l.52, 54). Ce faisant, elle affiche indirectement son soutien à Julie. Là aussi, le moment de cette prise de position n'est pas anodine: alors que Marie n'avait ratifié que minimalement la critique de Julie, elle intervient en réaction non pas au récit de Julie, mais à la prise de position de Victor.

Julie s'oriente vers ce soutien soudain en élaborant sur la gravité de l'incident, qu'elle présente comme une véritable atteinte personnelle:

### Extrait 2d 'caca' (Julie\_100323)

58 JUL: .hh (0.7) et j'avais rien f↑ait j'avais juste dit  
 59 que::=elle °sait- bien- que j'aime° ↑PAS ça: et tout,=  
 60 MAR: =mh.  
 61 (0.5)  
 62 JUL: >parce qu'< après elle était aussi gentille °°alors°° .hh  
 63 (0.8) elle a même reçu euh °°du chocolat et tout°° (hh) (h) (h)  
 64 +(2.7) ((bruits de déglutition))+  
 65 JUL: >mais<=ouais.

L'explication que Julie fournit visant à justifier sa réaction face au comportement de Manon est ratifiée minimalement par Marie (l.60), ce qui mène Julie à contrebalancer son accusation par un compliment sur Manon (l.62-63) indiquant ainsi le retour à la normale et le maintien du lien affectif entre la fille au-pair et la jeune enfant malgré l'incident. Notons que cette expansion est produite avec une note d'humour (cf. particules de rire, l.62 et 63), ce qui atténue la portée générale de sa critique.

Si l'on considère l'extrait que nous venons d'analyser à la lueur de l'extrait 1, on constate une orientation des participants vers des droits et des responsabilités incombant spécifiquement à leur rôle institutionnel, lesquels sont sensibles au déploiement séquentiel du discours. Les deux extraits se contrastent sur plusieurs plans: l'extrait 1 illustre un récit de Julie raconté en deuxième instance (*second story*), lequel est suivi de marques d'affiliation de la part de Marie; l'extrait 2 présente un récit de Julie accompli en tant que *first story* et à la suite duquel Julie rencontre des problèmes d'affiliation de la part des parents de la famille d'accueil. Le manque de réactivité de Marie en particulier ne présage cependant aucun désaccord avec le récit de Julie, mais semble plutôt être l'indice d'une non-reconnaissance de la légitimité de Julie à raconter et évaluer ces faits. En effet, il s'avèrera plus tard dans la séquence qu'en réalité Marie soutient parfaitement le point de vue critique de Julie. Néanmoins, à aucun moment elle n'affiche explicitement son affiliation avec Julie: ses interventions auprès de Julie se limitent à indiquer minimalement un alignement interactionnel. Elle prend ouvertement position face à (et en désaccord avec) Victor lorsque celui-ci réprovoque la critique de Julie. Autrement dit, s'il semble tout à fait acceptable pour Marie que Julie se plaigne de l'enfant *en réponse* à sa propre plainte (extrait 1), elle ne semble pas considérer légitime la plainte de Julie en première instance (extrait 2). Corollairement, elle reconnaît la légitimité de son mari à évaluer le comportement de l'enfant (et par association, celui de Julie). Ces observations sont corroborées par le fait que les prises de positions de Julie dans les deux extraits s'inscrivent elles aussi dans une logique de primauté séquentielle. Dans l'extrait 1, ses évaluations deviennent de plus en plus explicites *en réponse* aux tours évaluatifs très critiques de Marie (extrait 1) ou *en réponse* à l'absence de réactions des co-participants (extrait 2).

Distribution des droits et des responsabilités et catégories sociales sont ainsi étroitement imbriquées dans l'architecture de la conversation: un participant

membre de la famille se voit accorder un droit privilégié à raconter, informer, évaluer *en premier* les conduites d'un membre de sa famille. A l'inverse, un participant 'non-membre' de la famille ne dispose pas de cette légitimité.

## 6. Conclusion

La présente étude s'est proposée d'explorer la constitution de rapports institutionnels dans un contexte domestique: le séjour au-pair. Dans les échanges entre fille au-pair et mère de la famille d'accueil, se plaindre des enfants relève d'un "membership-bound telling" (Bangerter et al. 2011: 210). En effet, à partir de l'analyse de deux séquences de récit relatant une transgression de l'enfant, l'étude montre non seulement comment les participantes affichent et évaluent leurs compétences d'éducatrices, mais aussi comment elles négocient et délimitent leurs rôles au sein de l'entité familiale: parent vs. fille au-pair. Les pratiques interactionnelles témoignent d'une orientation des participantes vers des enjeux institutionnels différents. La jeune fille au-pair semble chercher à démontrer sa capacité à bien s'occuper des enfants au quotidien, ce qui justifie sa présence dans la famille, sans pour autant se substituer à la mère (cf. aussi Macdonald 1998). La mère de la famille d'accueil cherche quant à elle à assoir la primauté de son rôle et de son expertise d'éducatrice à l'égard de toute autre personne s'occupant de ses enfants. Par conséquent, les participantes s'orientent vers une hiérarchisation des droits et des responsabilités quant à qui peut raconter ou critiquer les conduites des enfants (et, par association, de l'adulte qui s'en occupe !).

Cette asymétrie des droits épistémiques se manifeste ici dans les formes discursives de la narration et de l'évaluation, mais elle est aussi révélée à travers le positionnement séquentiel des activités narratives et évaluatives (cf. aussi Heritage & Raymond 2005). En effet, les participants semblent s'orienter vers une plus grande légitimité de Marie en tant que parent à produire certaines actions en première position séquentielle: p. ex raconter un *first story* relatant le comportement problématique de l'un de ses enfants ou produire un *first assessment* qui exprime une critique de ce comportement. Julie, la fille au-pair, quant à elle, peut légitimement exprimer son point de vue critique sur les conduites des enfants, pour autant qu'il soit produit en réponse aux actions de Marie. D'autre part, cette asymétrie des droits épistémiques se cristallise aussi dans la nature des savoirs que les participantes exhibent et revendiquent. En effet, les participantes naviguent entre la description d'événements spécifiques auxquels la narratrice a un accès privilégié en tant que témoin direct des faits et leur généralisation à des comportements plus habituels de l'enfant par l'interlocutrice, démontrant ainsi l'indépendance de son savoir vis-à-vis des faits rapportés. Mais si la jeune fille au-pair est présente dans la famille depuis suffisamment de temps pour pouvoir observer des comportements récurrents chez les enfants dont elle s'occupe, il n'en demeure pas moins qu'elle ne peut que difficilement concurrencer l'étendue de

l'expérience de la mère d'accueil: ainsi, seule la mère peut légitimement reconnaître dans les faits rapportés un trait de personnalité de son enfant (cf. extrait 1e), affirmant dès lors la primauté absolue de son expérience.

En conclusion, le contexte du séjour au-pair constitue un terrain intéressant pour repenser l'*institutionnalité*. A l'instar du *small talk* se produisant en marge d'activités institutionnalisées (p.ex. les pauses café entre collègues), la présente étude révèle une frontière floue entre une interaction à caractère institutionnel et une conversation ordinaire. Dans le cas présent, l'*institutionnalité* ne relève pas de la situation de communication à proprement parler, mais s'imisce dans des formes de distribution et de légitimation du savoir en fonction de certaines catégories sociales.

## Remerciements

Je remercie les deux relecteurs anonymes ainsi que les membres de l'équipe Interaction & Formation de l'Université de Genève qui ont participé au colloque de recherche du 18 janvier 2017 pour leurs commentaires constructifs sur une version antérieure de cet article.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arminen, I. (2004): Second stories: the salience of interpersonal communication for mutual help in Alcoholics Anonymous. *Journal of Pragmatics*, 36, 319-347.
- Bangerter, A., Mayor, E. & Pekarek Doehler, S. (2011): Reported speech in conversational narratives during shift handover meetings of nursing care units. *Discourse Processes*, 48, 184-214.
- Bercelli, F., Rossano, F. & Viaro, M. (2008): Different place, different action: clients' personal narratives in psychotherapy. *Text & Talk*, 28(3), 283-305.
- Berger, E. & Pekarek Doehler, S. (à paraître): Tracking change over time in second language talk-in-interaction: a longitudinal case-study of storytelling organization. In S. Pekarek Doehler, E. González-Martínez & J. Wagner (éds.), *Longitudinal studies in conversation analysis*. Basingstoke (Palgrave).
- Berger, E. & Pekarek Doehler, S. (2015): Direct reported speech in storytellings: enacting and negotiating epistemic entitlements. *Text & Talk*, 35(6), 789-813.
- [Pochon-]Berger, E., Pekarek Doehler, S. & König, C. (2015): Conversational storytelling at the margins of the workplace: a case of au-pair girls. In L. Gruijicic-Alatriste (éd.), *Linking discourse studies to professional practice*. Bristol (Multilingual Matters), 86-108.
- Bonu, B. (2001): Les évaluations conversationnelles dans la narration. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 51-69.
- Cantin G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191-212.
- Cox, R. & Narula, R. (2010): Playing happy families: rules and relationships in au pair employing households in London, England. *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, 10(4), 333-344.
- Couper-Kuhlen, E. (1999): Coherent voicing: on prosody in conversational reported speech. In W. Bublitz, U. Lenk & E. Ventola (éds.), *Coherence in spoken and written discourse: How to create it and how to describe it*. Amsterdam (John Benjamins), 11-32.

- Drew, P. (1991): Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In I. Marková & K. Foppa (éds.), *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead (Harvester Wheatsheaf), 29-48.
- Drew, P. (1998): Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 295-325.
- Galatolo, R. & Drew, P. (2008): Narrative expansions as defensive practices in courtroom testimony. *Text & Talk*, 26(6), 661-698.
- Goffman, E. (1978): Response cries. *Language*, 54(4), 787-815.
- Goodwin, C. (1984): Notes on story structure and the organization of participation. In M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action*. Cambridge (Cambridge University Press), 225-246.
- Günthner, S. (1999): Polyphony and the layering of voices in reported dialogs: an analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *Journal of Pragmatics*, 31, 695-708.
- Hafferty, F. (1988): Cadaver stories and the emotional socialization of medical students. *Journal of Health and Social Behavior*, 29(4), 344-356.
- Heinemann, T. (2009): Participation and exclusion in third party complaints. *Journal of Pragmatics*, 41, 2435-2451.
- Heritage, J. (2011): Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (éds.), *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge (Cambridge University Press), 159-183.
- Heritage, J. (2013): Action formation and its epistemic (and other) background. *Discourse Studies*, 15(5), 551-578.
- Heritage, J. & Greatbatch, D. (1991): On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews. In D. Boden & D. Zimmerman (éds.), *Talk and social structure*. Oxford (Blackwell), 93-137.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2005): The terms of agreement: indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology*, 68(1), 15-38.
- Heritage, J. & Robinson, J. (2006): Accounting for the visit: giving reasons for seeking medical care. In J. Heritage & D. Maynard (éds.), *Communication in medical care: interactions between primary care physicians and patients*. Cambridge (Cambridge University Press), 48-85.
- Jefferson, G. & Lee, J. (1988): The rejection of advice: managing the problematic convergence of a 'troubles-telling' and a 'service encounter'. *Journal of Pragmatics*, 5, 399-422.
- Jefferson, G. (1978): Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. Schenkein (éd.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York (Academic Press), 219-248.
- Macdonald, C. (1998): Manufacturing motherhood: the shadow work of nannies and au pairs. *Qualitative Sociology*, 21(1), 25-53.
- Maynard, D. (1988): On narratives and narrative structure in plea bargaining. *Law and Society Review*, 22, 101-133.
- Ochs, E. & Taylor, C. (1992): Family narrative as political activity. *Discourse & Society*, 3(3), 301-340.
- Orr, J. (1996): *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Ithaca (Cornell University Press).
- Pomerantz, A. (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J.M. Atkinson & J. Heritage (éds.), *Structures of social action*. Cambridge (Cambridge University Press), 57-101.
- Pomerantz, A. (1987): Descriptions in legal settings. In G. Button & J.R. Lee (éds.), *Talk and social organization*. Clevedon (Multilingual Matters), 226-243.
- Raymond, G. & Heritage, J. (2006): The epistemics of social relations: owning grandchildren. *Language in Society*, 35, 677-705.
- Sacks, H. (1974): An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In R. Bauman & J. Sherzer (éds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge (Cambridge University Press), 337-353.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on Conversation*. Oxford (Blackwell).

- Schegloff, E. (2007): A tutorial to membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39, 462-482.
- Stivers, T. (2008): Stance, alignment and affiliation during storytelling: when nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57.
- Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (2011): Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (éds.), *The morality of knowledge in interaction*. Cambridge (Cambridge University Press), 3-24.
- Stokoe, E. (2012): Moving forward with membership categorization analysis: methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, 14(3), 277-303.

## Annexe: Conventions de transcription

[ ]	Chevauchement
&	Continuation de tour non-terminé sur une nouvelle ligne
=	Enchaînement rapide
(0.5)	Pause
.	Intonation descendante
?	Intonation montante
,	Intonation légèrement montante
bla:::	Allongement syllabique
bla-	Troncation de mot
bl <u>a</u>	Emphase
BLA	Augmentation du volume
°bla°	Baisse du volume
↑bla	Hausse de tonalité
↓bla	Chute de tonalité
>bla<	Accélération du débit
<bla>	Décélération du débit
.h .hh .hhh	Inspirations
h. hh. hhh.	Expirations
hh heh ha	Particules de rire
bla(h)	
£bla£	Voix souriante
#bla#	Voix rauque
+ bla	Commentaire sur le segment délimité par +
((comment))+	
(bla)	Transcription incertaine
(bla;ble)	Transcription incertaine avec plusieurs variantes
(xx)	Segment incompréhensible