

# **"Comment faire les remarques dans l'effervescence du travail?": une analyse interactionnelle des scissions des cadres participatifs dans la formation professionnelle des éducateurs de la petite enfance**

**Vasiliki MARKAKI-LOTHE<sup>1</sup> & Laurent FILLIETTAZ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte BSHM, Université de Grenoble

<sup>2</sup>Equipe Interaction & Formation, Université de Genève

This paper focuses on a particular institutional context, that of the vocational training of early childhood educators in Switzerland. The paper is interested in the practical problems encountered by participants in the context of guided professional practice, namely situations characterized by contingencies related both to educational work with children and to training issues involving students learning to become childhood educators. To cope with the demands of these situations, participants such as trainees, tutors and children often engage in parallel interactions and must manage situations of splitting and reconfiguring participation frameworks. These phenomena have been documented in the literature as conversational "schisming". This article describes the conditions under which parallel participation frameworks emerge in a corpus of video data recorded in early childhood institutions and the nature and role of the multimodal resources mobilized by the participants when negotiating parallel interactions. It also highlights the practical functions associated with the emergence of schisming in the specific institutional contexts concerned.

## **1. Introduction**

Cette contribution porte sur un contexte institutionnel particulier, celui de la formation des professionnel-le-s de l'éducation de l'enfance en Suisse. Plus spécifiquement, il s'intéresse à un ingrédient constitutif de cette formation dite "en alternance", à savoir les expériences de stages qu'effectuent les étudiant-e-s dans la composante "pratique" ou "de terrain" qui compose le parcours prescrit de la formation. Dans le champ de la formation des éducateurs de l'enfance, la "pratique professionnelle accompagnée" (PPA) désigne des situations dans lesquelles des participants novices accèdent à des activités de travail sous la supervision rapprochée de membres plus expérimentés d'une communauté professionnelle.

En référence au plan d'étude cadre qui régit cette pratique en Suisse et dans le canton de Genève en particulier, la PPA doit satisfaire plusieurs exigences

règlementaires (PEC-EDE, 2007)<sup>1</sup>. En premier lieu, elle doit permettre à des étudiants en formation d'accéder à des situations ordinaires de travail, au sein des institutions d'accueil de l'enfance (ex. des crèches, des jardins d'enfants, etc.). Cet accès doit être aménagé et permettre aux étudiants, selon leur degré d'avancement dans le cursus de formation, d'abord d'*observer*, puis d'*expérimenter* et enfin de *maitriser* les situations éducatives qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs stages. Ces activités éducatives doivent être ensuite conduites non pas de manière autonome, mais sous la responsabilité de "réfèrent-e-s professionnel-le-s". Dans le contexte institutionnel de la formation des éducateurs de l'enfance, les référents professionnels désignent des éducateurs qualifiés, au bénéfice d'une expérience professionnelle, et qui assurent l'accompagnement des étudiants durant leur stage. Cet accompagnement se concrétise d'abord par la tenue hebdomadaire d'entretiens pédagogiques, durant lesquels les référents partagent leur expérience, fixent et évaluent des objectifs avec les stagiaires et encouragent une posture réflexive. Mais cet accompagnement se manifeste aussi au quotidien, dans les situations ordinaires de travail que les référents co-animent avec les étudiants.

Ces enjeux institutionnels ne se réduisent pas à des prescriptions abstraites et décontextualisées. Elles se traduisent aussi, très concrètement, par des problèmes pratiques que rencontrent les acteurs de la formation, dans le quotidien de la PPA. A entendre les référents professionnels interrogés dans le cadre de recherches antérieures (Trébert 2008), la pratique du métier confronte les professionnels à l'exigence de gérer des événements interactionnels complexes. Les professionnels doivent faire face à ces situations, en accord avec des objectifs pédagogiques et éducatifs visés par la tâche choisie et définis à priori. Un des enjeux de la formation en alternance chez les professionnels de la petite enfance consiste alors à transmettre aux stagiaires des connaissances pertinentes permettant d'appréhender la complexité du contexte relationnel en crèche, émanant des activités menées auprès de plusieurs enfants en bas âge et avec la collaboration de plusieurs adultes potentiellement présents (éducateurs, éducateurs-référents, stagiaires, aides, auxiliaires, etc.) (Filliettaz, Rémy & Trébert 2014; Markaki & Rémy 2016; Filliettaz 2017). Cette transmission, et c'est là un second enjeu de la formation, ne se réalise pas en marge du travail mais au cœur de son effectuation, dans "l'effervescence" du métier en train de se faire, pour paraphraser les propos des acteurs eux-mêmes:

"dans l'effervescence de notre métier, il y a très peu d'instant vides [...] enfin d'instant tranquilles [...] c'est comment dire, de quelle façon dire, faire une remarque ou peut-être même faire réagir la stagiaire sur une action qu'elle vient de faire..." (Trébert, 2016: 93)

---

<sup>1</sup> La version pdf du plan d'études cadre de l'école supérieure en éducation de l'enfance, 16 avril 2007 : [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/PEC\\_EDE\\_2007\\_04\\_16.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/PEC_EDE_2007_04_16.pdf)

Pour le dire autrement, la PPA se profile comme une activité institutionnelle hybride, sous-tendue à la fois par des enjeux éducatifs à l'adresse des enfants et des enjeux de formation orientés vers les stagiaires. C'est là un des traits saillants des situations d'apprentissage dans et par le travail (Mayen & Gagneur 2017).

Cette hybridité des enjeux ne se constitue pas en-dehors de l'ordre de l'interaction. Au contraire, elle est constituée et rendue manifeste à travers la manière dont les participants à la PPA s'engagent dans des actions conjointes et les processus de coordination qui émergent à cette occasion. De ce point de vue, les interactions agissent comme des ressources pour concilier simultanément les exigences du travail et de la formation (Filliettaz 2017). Elles peuvent être vues comme des révélateurs de la manière dont les participants s'orientent dans les multiples enjeux qui configurent leurs rencontres et ainsi comme des indicateurs de ce qui constitue la spécificité des environnements institutionnels concernés (Drew & Heritage 1992).

Un programme épistémologique structuré découle de ce constat, celui d'identifier de manière méthodique les formes interactionnelles que peuvent prendre les pratiques de transmission dans le contexte de la PPA. C'est ce que nos travaux récents ont commencé à mettre en évidence, d'abord en identifiant des formats de participation à la fois récurrents et distincts repérables dans le cadre de la PPA dans le champ de la petite enfance (Filliettaz, Rémerly & Trébert 2014), puis en soulignant l'instabilité et la dynamique de combinaison et d'alternance entre ces formats (Durand, Trébert & Filliettaz 2015; Filliettaz & Rémerly 2015).

Dans le présent article, nous nous intéressons à une forme nouvelle de complexité de la participation rendue possible par les contingences propres de la PPA: la scission des cadres de participation. Dans les situations de pratique professionnelle accompagnée, nos observations montrent qu'il n'est pas rare que le format de participation se scinde en plusieurs foyers d'interaction conduits parallèlement. C'est le cas par exemple lorsque la référente conduit un échange avec un enfant pendant que la stagiaire continue d'animer son activité avec le reste d'un groupe. Ces formats de participation ont été documentés dans la littérature en analyse conversationnelle comme des "schismes" (Egbert 1997a, 1997b). Ils nous intéressent ici en ce qu'ils semblent apporter des solutions, du point de vue des acteurs, aux contingences spécifiques qu'ils rencontrent dans les environnements dans lesquels prennent place leurs interactions. Dans cette perspective, cet article vise un double objectif. Il a d'abord pour but de décrire comment les scissions des cadres de participation s'opèrent dans le contexte de la PPA de manière à la fois ordonnée, récurrente et repérable. Il vise d'autre part à montrer comment ces scissions peuvent constituer, pour les membres, des ressources leur permettant de s'orienter vers la pluralité des enjeux qui sous-tendent leur rencontre. C'est à travers cette démarche que nous souhaitons montrer comment le phénomène du schisme

interactionnel peut être perçu comme une caractéristique observable de l'institutionnalité des situations d'apprentissage en contexte de travail.

Pour ce faire, nous commencerons par expliciter le cadre théorique adopté et la démarche méthodologique qui sous-tend nos travaux. Nous définirons ensuite le phénomène du "schisme", ses caractéristiques interactionnelles et ses potentialités dans le contexte des pratiques de formation accompagnées. Nous procéderons alors à deux études de cas, qui illustrent des situations de scission de la participation dans des activités éducatives conduites par des stagiaires, en présence de leur référente professionnelle. Pour terminer, nous tenterons de mettre en évidence les spécificités des schismes interactionnels tels qu'ils émergent dans le contexte de l'éducation de l'enfance et les conséquences de telles spécificités sur les compétences interactionnelles exigées de la part des acteurs de la formation.

## **2. Une démarche d'analyse interactionnelle en formation professionnelle**

La démarche de recherche adoptée ici s'inscrit dans une perspective interactionnelle en analyse du travail (Filliettaz 2014; Filliettaz, de Saint-Georges & Duc 2008). Cette perspective contribue à préciser les conditions dans lesquelles l'analyse du travail peut être réalisée, notamment dans ses dimensions langagières, communicationnelles et plus généralement interactionnelles. C'est là, de fait, une composante à la fois constitutive et significative de bon nombre d'activités de travail comme d'expériences de formation.

Adopter le point de vue de l'interaction sur les activités de travail et de formation, c'est considérer que les processus interactionnels constituent pour les chercheurs comme pour les praticiens à la fois des objets et des méthodes d'analyse. Ce sont d'abord des objets en tant qu'ils constituent un domaine de réalité qui médiatise l'accomplissement des activités de travail et de formation. Et ce sont des méthodes au sens où ils peuvent être considérés comme des moyens par lesquels les acteurs comme les chercheurs produisent une compréhension locale de ces activités dans les conditions dans lesquelles elles sont accomplies. De ce point de vue, les interactions tutorales ne sont pas appréhendées comme un processus abstrait et décontextualisé, mais comme un "accomplissement pratique", rendu manifeste par les conditions dans lesquelles il est réalisé par les participants (Filliettaz 2010, 2014).

Sur le plan théorique, adopter un point de vue interactionnel sur les pratiques professionnelles accompagnées revient à assumer trois postulats. Le premier postulat théorique reconnaît la *relation indexicale* qui s'établit entre les comportements observables des membres d'un groupe et les conditions à la fois pratiques, matérielles, historiques et sociales dans lesquels ils sont accomplis et interprétés. En continuité avec une perspective d'inspiration

ethnométhodologique (Garfinkel 2007), ces comportements n'acquièrent leur caractère ordonné et signifiant que dans les conditions dans lesquelles ils sont accomplis. Ils sont pour ainsi dire contingents des circonstances dans lesquelles ils sont observables. Le deuxième postulat théorique reconnaît le caractère *conjointement construit et co-élaboré* des réalités impliquées dans les interactions. Dans une perspective inspirée de l'analyse conversationnelle (Sacks 1992; Schegloff 1968; Pomerantz 1978), la signification et l'ordre des actions situées s'établit conjointement, étape par étape et dans un processus permanent de négociation entre les partenaires de l'interaction. Cette signification n'est pas donnée à priori; elle n'est pas non plus le fait d'actions isolées et appréhendées individuellement. Elle résulte d'une logique d'enchaînement séquentiel et d'interdépendances entre les tours de parole (Schegloff 2007; Traverso 2016). Enfin, le troisième postulat théorique reconnaît le caractère à la fois *langagier* et plus généralement *multimodal* des processus par lesquels se co-construit et se négocie la signification en acte des comportements des participants aux interactions. En continuité avec les approches multimodales en analyse du discours et de l'interaction (Kress et al 2001; Goodwin 2000; Mondada 2004), ces significations sont fondées d'une part sur une large palette de ressources issues de systèmes sémiotiques variés (la parole, la prosodie, les gestes, les postures corporelles, les objets matériels, les pratiques scripturales etc.) et d'autre part sur des combinaisons et des formes d'articulation entre ces ressources.

En cohérence et en continuité avec ces principes théoriques, la démarche de recherche en analyse interactionnelle se fonde sur une documentation de pratiques tutorales authentiques recueillies en contexte naturel et non provoqué, au moyen de traces audio-vidéographiques. Les données empiriques exploitées dans le cadre de la présente recherche ont été recueillies entre 2012 et 2015<sup>2</sup> à l'occasion de stages effectués par 3 étudiantes engagées dans le dispositif genevois de formation professionnelle initiale dans les domaines de l'éducation de l'enfance. Les enregistrements ont été réalisés à l'aide d'un dispositif vidéographique mobile, dans des situations ordinaires et non provoquées de travail en institution de la petite enfance, avec le consentement des participants. Les stagiaires ont été observées dans des situations ordinaires d'animation d'activités éducatives, en présence des enfants et de leur référente professionnelle, et ce à trois reprises en début de formation et à deux reprises durant la troisième et dernière année de leur formation. Le corpus disponible consiste en une vingtaine d'heures d'enregistrements d'interactions et des transcriptions auxquelles ils ont donné lieu.

---

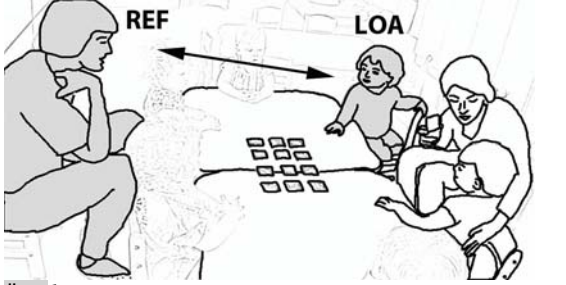
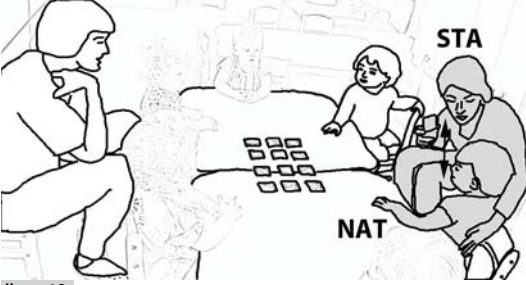
<sup>2</sup> La recherche a été conduite avec le soutien du Fonds national suisse (FNS), sous les numéros de requête 100019\_149759 et 100019\_169743.

### 3. Les scissions des formats de participation

Dans le corpus disponible, un phénomène interactionnel a particulièrement retenu notre attention en raison de son caractère hautement récurrent: les scissions des cadres de participation et l'émergence de conversations parallèles au sein de la pratique professionnelle accompagnée. L'émergence des conversations parallèles mérite une attention particulière dans le cadre d'une étude des processus de formation et d'apprentissage en situation de travail dès lors qu'elle implique des processus interactionnels hautement complexes, et qu'elle permet des échanges variés et simultanés au sein de groupes engageant plusieurs participants (Schegloff 1995).

Ceci devient particulièrement saillant lors de séquences d'interactions où l'animation d'un groupe d'enfants est laissée à la seule responsabilité de la stagiaire et ceci sous la surveillance rapprochée de sa référente professionnelle. En effet, nous pouvons observer dans nos données plusieurs occurrences du phénomène suivant: alors que la stagiaire est censée interagir seule avec les enfants, la réaction d'un des enfants entraîne l'intervention de la référente. Cette intervention, qui modifie la position de participation de la référente, allant de celle d'un observateur/évaluateur à celle d'un participant qui agit auprès des enfants, estampille la réaction non ratifiée de l'enfant, comme un événement qui doit être traité dans l'immédiat. Cette intervention accomplit également une scission du cadre participatif à partir du moment où la stagiaire poursuit son activité avec les autres enfants, comme illustré dans l'exemple qui suit et qui rend visibles les deux foyers interactionnels parallèles créés à la suite de l'intervention de la référente:

#### Extrait Jeu Memory Loane

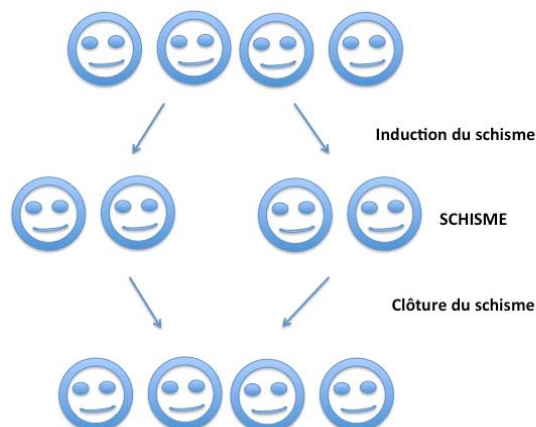
	 <p>#Im1a</p>	 <p>#Im1b</p>
<p>1 2 3 4 5</p>	<p>REF: #Loane tu te souviens ce qu'on a #im1a dit/ on joue seulement quand c'est son tour sinon on fait shu::t (.) d'accord/</p>	<p>STA: #si tu veux tu peux te lever #im1b si tu veux. et tu peux PREndre la carte\</p>

Cet exemple de scission est issu d'une séquence de jeu de cartes dont nous avons étudié les conditions de réalisation dans une publication récente (Markaki & Filliettaz 2017). Il illustre une séquence typique de deux échanges parallèles conduits entre les éducatrices et les enfants: un échange entre la référente et

l'enfant Loane, qui a pris la parole sans qu'elle lui soit donnée (ligne 1; image 1a); et un échange entre la stagiaire et l'enfant Natalia qui est la participante ratifiée (image 1b). Ce schisme intervient alors que la référente est censée *laisser faire* (Kunégel 2011) et simplement observer la stagiaire en train d'animer un jeu avec les enfants. L'émergence de cette configuration de participation permet d'accomplir, à des fins pratiques et pédagogiques, deux actions nécessaires pour la poursuite de l'activité du jeu: la production de la réponse par l'enfant désigné par le professionnel comme le joueur légitime; la non-communication de la réponse par les autres enfants participant au jeu.

Ce phénomène est déjà documenté dans la littérature en analyse conversationnelle sous la catégorie de "schismes". Initialement repéré par Simmel (1902), puis repris et étudié dans le cadre de l'analyse conversationnelle par Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), et surtout Egbert (1997a, 1997b) et Traverso (2012), le phénomène des schismes désigne des situations réunissant au moins quatre participants, et dans lesquelles le format de participation se scinde en deux foyers d'interaction parallèles conduits de manière à la fois distincte et collaborative. Les schismes se caractérisent a) par la conduite d'une activité principale, collective, en amont du schisme impliquant plusieurs participants, b) par des changements d'adressage intervenant entre les participants de l'activité en question, c) par l'émergence de deux foyers interactionnels, d) par la conduite de deux thèmes conversationnels simultanés, e) par l'accomplissement conjoint et non concurrentiel de deux systèmes de tours de parole considérés dans leurs formats multimodaux (Filliettaz 2016).

Les travaux sur les schismes ont par ailleurs montré que ces derniers constituent des phénomènes interactionnels séquentiellement ordonnés (Egbert, 1997 a et b). Ils débutent par un processus d'induction (*Schisming Induction Turn*), par lequel les participants opèrent une scission dans le déroulement de la conversation. Ils se poursuivent par un processus de maintien (*Schisming Maintenance*), de durée variable, dans lequel s'accomplissent parallèlement deux systèmes d'organisation séquentielle des tours de parole à la fois distincts et présentant des relations d'interdépendances et de "porosité". Ils se terminent par un processus de clôture, dans lequel les deux foyers d'interaction convergent à nouveau vers une organisation homogène (*Merging*) (voir Figure 1).

**Figure 1**

Le phénomène du schisme a à ce jour été étudié dans un nombre limité de contextes, qui consistent essentiellement en des repas de famille (Egbert 1997a, 1997b) et des réunions internationales de travail (Traverso 2012). Par ailleurs, dans la littérature existante, rares sont les études qui mettent en relation ces processus de scission avec le type d'activités accomplies par les participants. Or, il est d'autant plus important de combler cette lacune que les travaux conversationnalistes ont montré que le formatage des tours de parole par les locuteurs est intrinsèquement lié aux interlocuteurs/destinataires du message produit (*recipient-design*) et aux types d'activités au sein desquels l'interaction émerge (*speech-exchange systems*) (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Comprendre ce lien, dans le cas des schismes, revient à saisir le système de l'organisation de la préférence sous-jacente à l'organisation des tours de parole et donc à interroger les enjeux psycho-sociaux endossés par les participants dans la formation par le travail (Egbert 1997a; Pomerantz & Heritage 2012). La clarification de ces enjeux est essentielle pour mieux comprendre l'émergence et l'organisation des schismes dans l'interaction. Cette clarification est aussi importante pour saisir les enjeux interactionnels de la formation par alternance et pour améliorer les dispositifs de formation existants.

Dans ce contexte, la démarche analytique que nous proposons de mener ici, en prolongement du travail engagé au sujet des schismes interactionnels (Markaki & Filiettaz 2017), consiste d'abord à décrire les conditions dans lesquelles les scissions des cadres de participation émergent dans notre corpus, et la nature et le rôle des ressources multimodales mobilisées par les participants à cette occasion. Il s'agira également de mettre en évidence les fonctions pratiques associées à l'émergence des schismes dans les contextes dans lesquels ils émergent. Enfin, nous viserons par-là à interroger les potentialités offertes par les schismes pour la conduite simultanée des activités éducatives et de formation, dans le contexte institutionnel de la pratique professionnelle accompagnée.



#### **4. Le schisme interactionnel dans la formation par le travail: le cas de l'activité de l'appel**

La répartition des enfants en groupes dans les crèches est une tâche "banale" qui recèle une grande complexité pour les professionnels. Elle requiert une bonne connaissance des enfants et de leurs prénoms, une capacité à transmettre des informations et gérer des groupes avec des enfants en bas âge. La réalisation de l'appel semble relever d'un savoir pratique que le stagiaire doit acquérir pour pouvoir être autonome avec un groupe d'enfants. Cette compétence est développée de manière progressive, alternant des phases d'expérimentation en situation réelle avec des phases d'évaluation et d'analyses réflexives lors des entretiens pédagogiques entre le référent et le stagiaire. Certaines pratiques s'installent, sont mises en mots et sont transmises aux stagiaires telles que la préparation de listes comportant les prénoms des enfants à appeler. D'autres pratiques s'apprennent dans l'action lorsque les stagiaires sont confrontés à la complexité de la gestion d'un groupe d'enfants. L'appel visant la répartition des enfants en groupes est une activité régulièrement confiée aux stagiaires, et ceci dès la première année. Elle fait généralement partie des activités éducatives et en constitue la phase de mise en place.

Dans ce qui suit nous procéderons à deux études de cas fondées sur deux extraits issus de contextes de co-élaboration de l'activité de l'appel qui, comme nous montrerons, sont à la fois proches et distincts. Chaque étude de cas consiste tout d'abord en la présentation du problème pratique auquel est confronté le binôme de la référente/stagiaire, suivie d'une analyse séquentielle de l'extrait. Puis, une synthèse des actions des participants et de leurs attentions focalisées respectives rend compte des actions spécifiques distribuées entre les professionnelles impliquant la scission des cadres participatifs. Cette synthèse permet également de rendre compte de comment nous interrogeons ici la délimitation du phénomène des schismes introduite par Egbert, selon l'action humaine, au-delà des topics conversationnels. Enfin, la dernière partie est consacrée à la mise en évidence des transformations dynamiques de l'activité initiale et des rôles interactionnels des participants rendus disponibles à l'analyse à travers l'étude des schismes.

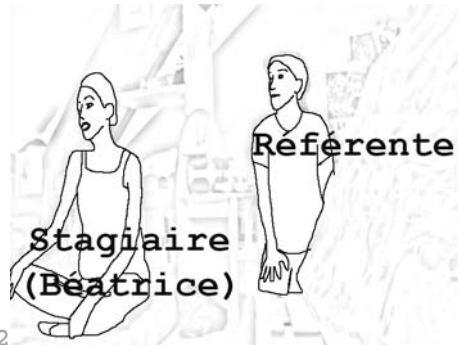
##### *4.1 L'activité de l'appel: Sélectionner un enfant*

L'extrait suivant est tiré d'une séquence d'appel qui doit permettre de répartir les enfants en deux groupes: ceux qui vont faire de la peinture avec la référente et la stagiaire et ceux qui iront jouer dehors avec d'autres accompagnateurs (les lignes de l'annonce des activités proposées ne sont pas montrées ici). L'activité de l'appel est assurée par la stagiaire, que les enfants connaissent et appellent par son prénom (ici le pseudonyme utilisé pour la stagiaire est Béatrice). La référente est assise à côté d'elle et regarde le groupe d'enfants. Celia, visible

dans le champ de la caméra à partir de la ligne 2 de l'extrait ci-dessous, est le premier enfant appelé:

### Extrait Appel Celia (a)

1 STA #Fig2 alors celia/



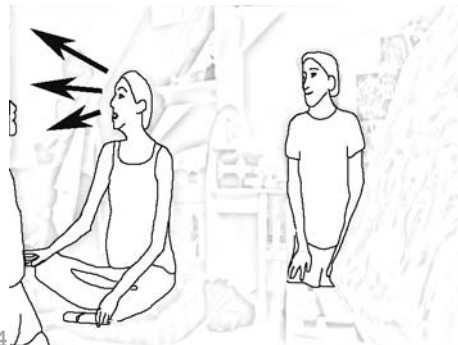
#Fig.2

2 >>#Fig3 t- ça t' d- << tu veux  
cel \$s'avance----->



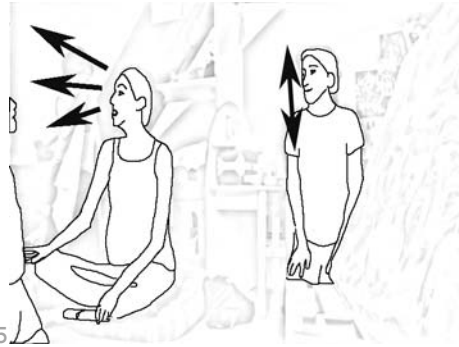
#Fig.3

3 ven\$ir/+#Fig4\$  
cel ---\$acquiesce\$  
sta +#r.groupe----->



#Fig.4

4 %#Fig5faire \$ de la peinture  
ref %#r.Cel, acquiesce----->  
cel -----\$-avance vers la référente----->

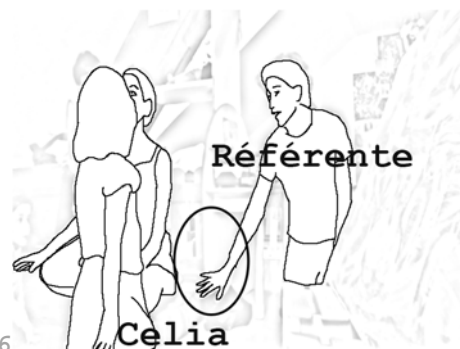


#Fig.5

```

5 STA [xxx
6 REF [alors celia
7 % #Fig6tu restes assise près de
ref %-#-montre la place à côté----->

```



#Fig.6

```

8 béatrice +[pour le % moment/
9 STA +[bérénice:% t'as envie
sta ----- +r. Bérénice----->>
ref -----%r. Bérénice----->>
10 $ de faire de la peint*ure/
cel $s'asseoît----->>

```

Dans cet extrait, nous observons la construction collaborative d'une séquence d'actions composée de deux parties successives: une question posée par la stagiaire interrogeant la volonté de l'enfant de participer à l'activité pour laquelle il a été choisi ("tu veux venir/", l.2-3), suivie d'une consigne de déplacement adressée à l'enfant et formulée par la référente ("alors celia tu restes assise près de béatrice pour le moment", l.6-8). Ce type de séquence nous interpelle car il soulève un problème intéressant à la fois de l'activité de l'appel et de l'organisation du travail entre la stagiaire et la référente: comment pouvons-nous segmenter les différentes phases de l'activité de l'appel? Dans quelles conditions et avec quelles ressources la référente intervient-elle lors d'une tâche explicitement confiée à la stagiaire? L'extrait illustre un moment représentatif du problème pratique que la référente rencontre lorsqu'elle doit intervenir pendant que la stagiaire anime la répartition des enfants en groupe. L'analyse de l'extrait fournira une base empirique pour aborder ces questions.

#### 4.1.1 Analyse séquentielle de l'extrait

L'agencement spatial entre les participants présents dans cet extrait organise un cadre participatif bipartite où le binôme des professionnelles se trouve face au groupe d'enfants et permet de rendre publiquement disponibles leurs regards et leurs gestes (Figure 2). La disposition des professionnelles dans l'espace met en scène les deux rôles définis en amont de l'activité de l'appel. La référente dans le rôle de l'observatrice, les mains posées sur les genoux, est assise en léger décalage vers l'arrière par rapport à la stagiaire. La stagiaire, dans le rôle de l'animatrice, est assise les jambes croisées et tient la liste avec les prénoms des enfants à appeler dans les mains. L'espace ainsi organisé conditionne à la fois la participation des enfants et celle des professionnelles.

Celia, interpellée par son prénom, regarde la stagiaire et fait quelques pas en avant (I.2, Figure 3). Ce mouvement vers l'avant de Celia anticipe la fin de la question de la stagiaire et projette une réponse affirmative (I.2). L'accord de Celia est confirmé par un geste d'acquiescement à un moment où la production de la question de la stagiaire pourrait être finale (I.3). La stagiaire s'oriente progressivement vers cette acceptation en dirigeant, dès la fin de la question et pratiquement au même moment que le début de l'acquiescement de Celia, son regard vers le groupe (I.3, Figure 4).

De manière intéressante, alors que la stagiaire ne regarde plus Celia, elle poursuit sa question avec l'insertion d'une précision au verbe "venir": ("faire de la peinture", I.4). Cet ajout produit un laps de temps pendant lequel la stagiaire cherche encore dans le groupe le prochain enfant à appeler; ce faisant, elle ne prête plus une attention focalisée sur ce que fait Celia: au moment où la stagiaire détourne le regard, Celia est encore en train d'acquiescer et ne s'avance plus (I.3-4).

Alors que la séquence de la sélection de Celia pour le groupe d'enfants qui feront de la peinture est visiblement traitée comme terminée par la stagiaire, la suspension de son déplacement projette une séquence suivante. La référente initie alors cette séquence en acquiesçant en retour à Celia (I.4, Figure 5). La séquence des acquiescements, pendant laquelle la stagiaire ne réagit pas de manière visible à la caméra, montre rétrospectivement l'interprétation de la posture de Celia de la part de la référente, comme un besoin d'une confirmation claire et visible de la sélection de l'enfant. Le déroulement de ces deux paires adjacentes consécutives (question/réponse; acquiescement/acquiescement) rend visible l'interprétation que fait Celia de la séquence de l'appel et transforme la portée de l'action réalisée par la stagiaire: obtenir l'accord de l'enfant n'implique pas sa sélection effective.

La réception positive de l'accord de Celia implémentée par l'acquiescement de la référente agit comme un catalyseur. Celia commence à se déplacer de nouveau en direction de la référente (I.4). Avancer vers la référente exhibe la modification, depuis la perspective de Celia, du statut de cette première dans

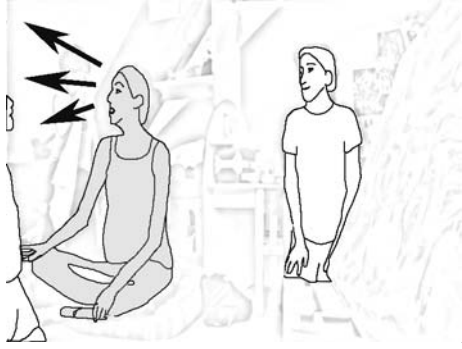
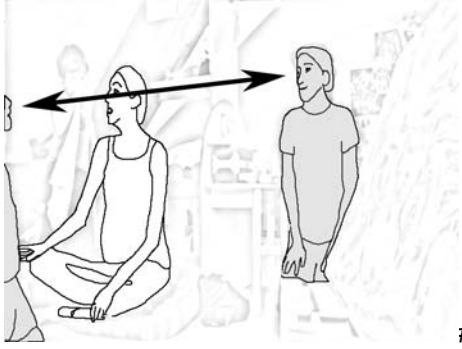
l'interaction, allant de celui de l'observatrice à un statut se rapprochant plutôt de celui de la co-animation.

La référente s'oriente alors immédiatement vers la réparation de la trajectoire de Celia (l.6-8; Figure 6). Tout comme la stagiaire à la ligne 1, elle commence son tour à voix haute avec l'adverbe "alors" (l.6) suivi du prénom de l'enfant, ce qui refocalise l'action sur ce dernier. Cette construction projette à la fois le caractère complémentaire et nécessaire de la consigne du déplacement à la consigne de l'appel. Elle implémente également la scission du cadre participatif en se refocalisant sur Celia alors que la stagiaire est à la recherche du prochain enfant à appeler - et ceci dès la ligne 3. En prononçant le prénom de la stagiaire et en demandant à Celia de s'asseoir à côté de celle-ci, la référente projette de façon multimodale la réorganisation du cadre autour de la stagiaire qui anime. Sans tarder, la référente clôt la scission du cadre participatif et se réoriente vers l'observation de l'appel du prochain enfant Bérénice (l.9-10).

#### 4.1.2 Scission du cadre participatif

Dans l'extrait que nous venons d'analyser ci-dessus, nous avons pu observer une scission du cadre participatif de la ligne 4 à la ligne 9 (voir extrait Appel Celia b et les figures 7a et 7b).

#### Extrait Appel Celia (b): l'émergence de deux foyers interactionnels

 <p style="text-align: right;">#Fig7a</p>	 <p style="text-align: right;">#Fig7b</p>
<p><b>STA</b> %+faire \$ de la peinture</p> <p>sta +[#regarde groupe-----&gt; -----&gt; -----&gt;</p> <p>im #Fig7a</p> <p><b>STA</b> [xxx</p> <p>sta -regarde groupe-----&gt; -----&gt;</p> <p><b>STA</b> +[bérénice:% t'as envie de</p> <p>sta +regarde Bérénice-----&gt;</p>	<p>ref % #r.Cel,acquiesce-----&gt;</p> <p>im #Fig7b</p> <p>cel \$avance vers la référente-----&gt;</p> <p><b>REF</b> [alors celia</p> <p>%tu restes assise près de</p> <p>ref %montre la place à côté---&gt;</p> <p>cel ---avance vers la réf.-----&gt;</p> <p>béatrice+[pour le% moment/ ref -----%r.Bérénice&gt;</p>
<p><b>STA</b> \$de faire de la peinture/ cel \$s'asseoit à côté de STA-----&gt;</p>	

L'ensemble des phases séquentielles du phénomène des schismes mis en évidence par Egbert (1997a et b), telles que l'induction ou le maintien, peuvent être identifiés dans cet extrait (voir deuxième colonne du Tableau 1 ci-dessous). La caractérisation de la séquence des schismes en des "sous"-séquences distinctes doit être considérée dans sa dimension progressive et ne saurait être déconnectée des finalités pratiques et situées de l'activité menée ici de manière collaborative et des relations mises en œuvre entre les différents participants. Par ailleurs, la prise en compte de l'analyse séquentielle de l'attention des participants, spécifiée par les modalités d'accomplissement des actions locales et situées de ces derniers, pointe la nécessité de considérer la scission des cadres participatifs à la lumière des activités menées, au-delà des échanges conversationnels entre les participants. En effet, deux foyers interactionnels sont clairement identifiés alors que la stagiaire n'est pas encore en interaction avec un enfant en particulier et que Celia n'adresse que des réponses non verbales à la référente. (voir Tableau 1).

<b>SYNTHESE - ACTIVITÉ</b>	<b>SCHISME</b>	
Appel de l'enfant	0. Activité principale	Attention focalisée sur l'enfant appelé
Le schisme est induit par: - Celia avec un mouvement d'arrêt - la référente qui s'oriente avec un geste d'acquiescement vers le problème exhibé par l'enfant choisi Celia, alors que la stagiaire a commencé à chercher avec le regard le prochain enfant à appeler.	1. La séquence de l'induction du schisme	Attentions focalisées différenciées
Le schisme est accompli de manière concomitante: - par l'orientation mutuelle entre la référente et l'enfant, et la production verbale de la consigne de déplacement énoncée par la référente. - par le maintien de la recherche de la part de la stagiaire du prochain enfant à appeler.	2. La séquence du maintien du schisme	
Le schisme est terminé - -au moment de l'appel du deuxième enfant avec la fin du tour de parole de la référente et l'orientation de son regard vers le deuxième enfant appelé dans l'extrait. - le déplacement de Celia à côté de la stagiaire.	3. La séquence de la clôture du schisme	Attention focalisée sur le prochain enfant à appeler

Tableau 1: Caractérisation de la séquence du schisme de l'extrait Appel Celia

Enfin, comme Egbert l'avait souligné, les deux espaces interactionnels créés par la scission du cadre participatif sont "poreux" et se configurent mutuellement (Egbert 1997 a et b; Markaki & Fillettaz 2017). Dans notre extrait d'actions

parallèles, nous retrouvons cette porosité: si aucune modification au niveau du regard et/ou de la posture de la stagiaire n'est observée pendant ce court échange entre la référente et Celia, l'abandon de son tour de parole à la ligne 5 (moment où la référente initie la consigne de déplacement) ainsi que la prise de parole en chevauchement non problématique sur ce qui s'apparente à un élément terminal du tour de la référente à la ligne 8 (expansion: "pour le moment), sont des observables d'un monitoring *online* de l'action *en-train-de-se-faire* de la référente de la part de la stagiaire.

#### 4.1.3 Réorganisation de l'activité et des rôles interactionnels au travail

L'apparition du schisme implémente en premier lieu une reconfiguration des rôles interactionnels des participants. En effet, la référente ne se contente plus d'observer la situation mais co-anime l'activité de l'appel. Cette reconfiguration contraste avec le rôle d'observatrice que la référente a contractualisé avec la stagiaire, et qu'elle avait endossé jusqu'ici. L'analyse fine et multimodale du schisme nous permet de comprendre comment l'activité est restructurée par la référente, indexant le moment où deux actions complémentaires s'avèrent nécessaires pour l'accomplissement de l'appel effectif de l'enfant. Le formatage de son tour décrit plus haut, réalisé avec un volume de voix élevé, montre publiquement, y compris à la stagiaire, son changement de statut de participant et du cadre participatif. Il projette également le caractère nécessaire de la prise en charge du déplacement des enfants en plaçant l'action du déplacement au même niveau que l'interpellation de l'enfant. La stagiaire s'aligne puisqu'elle ne prend la parole qu'à un moment de complétude possible de l'énoncé de la référente. Mais en partie seulement, dès lors qu'elle poursuit avec la recherche du prochain enfant.

Dans ce qui suit nous nous focaliserons sur l'analyse d'un deuxième exemple de schisme observable à l'occasion d'une activité d'appel des enfants, issu d'une autre crèche et d'un autre binôme de référente/stagiaire.

#### 4.2 *L'activité de l'appel: Refuser un enfant*

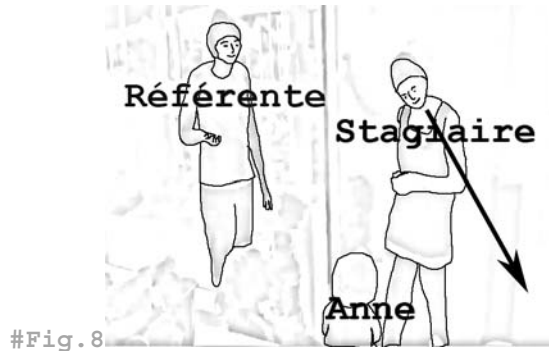
Dans les lignes qui précèdent l'extrait ci-dessous, la référente demande à la stagiaire de réaliser l'appel des enfants qui iront jouer dans la salle polyvalente de la crèche. Les autres enfants feront d'autres activités sur place avec deux autres professionnelles, dont les pseudonymes dans l'extrait sont Lise et Ouada. La stagiaire récupère une liste écrite avec les noms des enfants, avant de se positionner près de la porte de sortie que le groupe d'enfants devra emprunter par la suite pour accéder à la salle en question. Pendant l'appel, l'enfant Anne, dont le prénom n'est pas inscrit sur la liste, sollicite les professionnelles en répétant son prénom (l.2):

### Extrait Interruption Anne (a)

```

1 STA +% pierre\
  sta + regarde Pierre (hors champ)----->
  ref % observe----->
2 ANN >>* A#Fig8 [nne\ <<      ] anne:/
  ann *regarde stagiaire----->
3 STA #Fig8 [tu viens pierre/]
  sta ----->

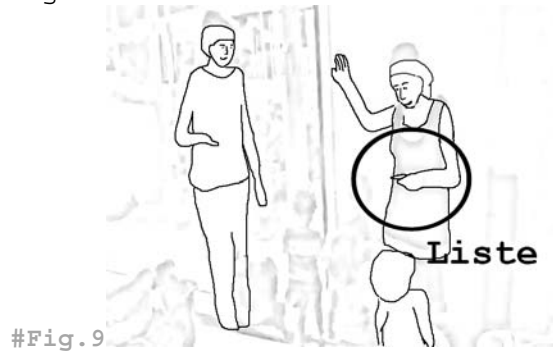
```



```

4 sta + #Fig9 (1,7)
  sta + regarde liste----->

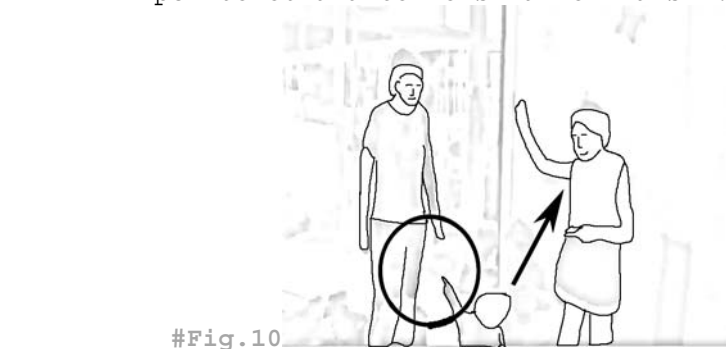
```



```

5 STA + anne pas aujourd'hui (.) une autre fois
  sta +r. Anne----->
6 STA d'accord/* #Fig10 tu restes avec li:se
  ann -----*pointe et avance vers la ref mais r. la sta>

```



```

7 STA et * % ouada %
  ref %r. sta-%r. anne----->
8 (0,4)
  ann -pointe et avance vers la ref mais r. la sta----->
9 STA avec lise et ou+a%#Fig11a [da
10 REF [lise
  sta -----+r. liste et cherche le prochain enfant>
  ref -----%pointe vers lise et Ouada----->

```





#Fig.11

11 REF et \* + ouada moi je vais aller [ici  
 ann ---\* baisse le bras, recule et regarde la référente--->>  
 sta -----+cherche le prochain enfant----->>>  
 12 OUA [tu vas faire la pâte à modeler

Face à l'insistance avec laquelle l'enfant Anne essaie de se joindre au groupe de la stagiaire et de la référente, nous observons la production collaborative de la consigne suivante: " tu restes avec lise et ouada", l.6-7. En effet, plusieurs énoncés sont produits par les professionnelles avant que l'enfant ne s'aligne sur la consigne: deux répétitions du syntagme nominal "lise et ouada" (répétition réalisée à la ligne 9 par la stagiaire et aux lignes 10 à 11 par la référente), complétées par une explication de la part de la référente ("moi je vais aller ici", l.11), suivies d'une précision apportée par Ouada ("tu vas faire de la pâte à modeler" l.12). La séquence de la consigne est construite selon le même format que dans le cas précédent: l'enfant s'aligne, cette fois-ci sur le refus (sa non sélection), après avoir reçu des précisions à la fois verbales et visuelles quant à son déplacement dans l'espace. Dans les deux cas, les gestes de pointage sont réalisés par la référente en situation de schisme.

Nous retrouvons ici le même problème pratique que rencontre la référente pour intervenir auprès d'un enfant alors que la stagiaire anime l'activité de l'appel, mais aussi la problématique de la gestion de l'activité de l'appel à travers les interruptions réalisées par des enfants qui ne sont pas sélectionnés.

#### 4.2.1 Analyse séquentielle de l'extrait

Lors de l'appel des enfants, Anne prend la parole en répétant à deux reprises son prénom. Elle rend ainsi manifeste son envie de rejoindre le groupe d'enfants appelés (l.2; Figure 7). La stagiaire s'aligne à la question indirecte d'Anne de manière non verbale, en vérifiant la liste avant de lui répondre (l.4; Figure 8). En effet, la stagiaire face à l'insistance d'Anne, mobilise la lecture de la liste comme ressource visible et reconnue par les enfants, lui permettant de limiter la portée du tour d'Anne (l.4) et de légitimer la réponse *négative* ("anne pas aujourd'hui" l.5). L'ajout de l'énoncé qui suit ("une autre fois d'accord/", l.5-6) permet de proposer une alternative et de minimiser ainsi le refus produit au début du tour.

Au même moment, Anne pointe et avance vers la référente. Ce faisant elle propose de manière non verbale une autre alternative autour de la personne de la référente (l.6; Figure 9). La stagiaire répare immédiatement une possible


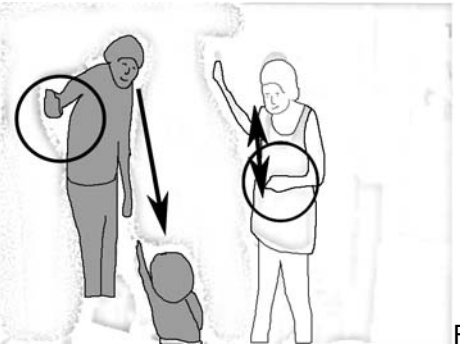
incompréhension de la part de l'enfant, en précisant les prénoms des professionnels avec qui elle doit rester ("avec lise et ouada" l.6-7). La référente semble regarder vers l'enfant dès le début de l'extrait mais à la fin du syntagme prépositionnel "avec lise et ouada", elle tourne son regard vers la stagiaire avant de regarder, désormais sans ambiguïté, Anne. Après une pause de 0.4 secondes (temps pendant lequel Anne se déplace et pointe encore vers la référente, l.8), la stagiaire répète la fin de la consigne, à savoir le syntagme prépositionnel (" avec lise et ouada", l.9). Juste avant de terminer son énoncé, elle se refocalise sur la liste des enfants à appeler et cherche le prochain enfant à appeler (l.9).

Pendant ce temps Anne ne modifie aucunement sa posture et continue à pointer vers la référente. En chevauchement terminal avec la stagiaire et en scindant le cadre participatif en deux espaces interactionnels, la référente pointe alors vers l'espace où se trouvent les deux autres professionnelles et répète le syntagme nominal "lise et ouada" (l.10-11) accompagné d'une explication ("moi je vais aller ici", l.11). Anne baisse son bras, recule légèrement et retourne pour la première fois dans la direction de la référente. La stagiaire recherche dans l'espace de manière visible le prochain enfant à appeler (l. 10-12). La triple répétition des prénoms des professionnelles avec qui Anne est censée rester projette de manière forte l'intervention qui va suivre: Ouada (hors champ) prend la parole et interpelle Anne en lui précisant l'activité qu'elle fera avec elle ("tu vas faire de la pâte à modeler", l.12).

#### 4.2.2 Scission du cadre participatif

La référente n'intervient, malgré la ratification de sa présence à travers le pointage soutenu de la part d'Anne dans sa direction, que dans une configuration de schisme, au moment où la stagiaire reprend son activité.

#### Extrait Interruption Anne (b): l'émergence de deux foyers interactionnels

 <p style="text-align: right;">Fig12a</p>	 <p style="text-align: right;">Fig12b</p>
<p><b>STA</b> avec lise et ou+a%a[da  <b>sta</b> --+r. liste/ cherche le prochain enfant      -----      -----      -----      -----      -----&gt;&gt;</p>	<p><b>REF</b> %[lise  <b>ref</b> %pointe vers Lise, Ouada---&gt;&gt;      et * ouada moi  <b>ann</b> ---* baisse le bras, recule et regarde la ref---&gt;&gt;      je vais aller [ici  <b>OUA</b> [tu vas faire la      pâte à modeler</p>

Dans cet extrait nous retrouvons les phases séquentielles de l'émergence, du maintien et de la clôture du schisme décrites par Egbert. Leur délimitation est affinée à l'aide d'une analyse multimodale du déroulement de l'attention des participants et (Tableau 2):

<b>SYNTHESE - ACTIVITE</b>	<b>SCHISME</b>	
Interruption lors de l'appel des enfants par l'enfant Anne.	0. Activité principale	Attention focalisée sur l'enfant qui s'auto-sélectionne
Le schisme est induit par: - Anne qui pointe avec insistance vers la référente et insiste pour être sélectionnée - la référente qui prend la parole au moment où la stagiaire a commencé à chercher avec le regard le prochain enfant à appeler.	1. La séquence de l'induction du schisme	Attentions focalisées différenciées
Le schisme est accompli de manière concomitante: - par la prise de parole de la référente et l'établissement d'une orientation mutuelle entre la référente et l'enfant - par le maintien de la recherche de la part de la stagiaire du prochain enfant à appeler.	2. La séquence du maintien du schisme	
La clôture du schisme est réalisée par: - l'intervention d'Ouada - le repositionnement de la référente dans l'interaction en tant qu'observatrice de l'activité de l'appel animé par la stagiaire. - l'alignement d'Anne à cette nouvelle proposition (lignes non montrées ici)	3. La séquence de clôture du schisme	Attention focalisée sur le prochain enfant à appeler

Tableau 2: Caractérisation de la séquence du schisme de l'extrait Interruption Anne

Tout comme dans la première étude de cas, la porosité entre les différents cadres participatifs implémentés par des espaces interactionnels contigus est rendue visible à travers la production de chevauchements non compétitifs intervenant sur la fin des tours de parole des professionnelles.

#### 4.2.3 Réorganisation de l'activité et des rôles interactionnels au travail

Dans cet extrait nous observons de nouveau une modification du rôle initial d'observatrice de la référente implémentée par la procédure du schisme. Le schisme indexe et rend donc publiquement intelligible le moment où deux actions complémentaires deviennent nécessaires pour l'évolution de l'activité de l'appel. L'émergence du schisme indexe ainsi un moment de transformation

de l'activité projetant l'intervention d'une tierce personne (Ouada) endossant un rôle particulier dans l'interaction.

Alors que les échanges verbaux se chevauchent à peine, l'analyse multimodale de l'activité nous permet de mieux apprécier les limites temporelles de la mise en place des scissions des cadres participatifs et celles de l'émergence de deux espaces interactionnels concomitants réalisant des actions complémentaires et impliquant une coordination très fine entre les professionnelles. Ceci est d'autant plus complexe qu'elles doivent assurer ensemble un rôle d'éducatrice auprès des enfants et respectivement un rôle de formatrice et d'apprenant. Le schisme semble alors être une procédure systématique mobilisée par les professionnelles pour éviter les chevauchements qui perturberaient aussi bien une activité avec les enfants que l'accompagnement de la stagiaire, mais aussi pour éviter les suspensions qui ralentiraient le rythme de l'activité et pourraient perturber la gestion du groupe d'enfants.

## 5. Conclusion

Un des enjeux majeurs de la formation par le travail consiste à pouvoir former tout en travaillant, c'est à dire "dans l'effervescence du travail" (Rémerly & Markaki 2016). Les extraits étudiés ici rendent observable comment des étudiantes stagiaires et des référentes professionnelles conduisent conjointement des activités d'appel des enfants, tantôt en invitant des enfants à se rapprocher d'un groupe en constitution, tantôt en maintenant des enfants en marge de ces groupes.

En dépit des différences qui les caractérisent, ces extraits présentent des traits communs et fondent des patterns repérables dans une pluralité de contextes institutionnels similaires. En particulier, ils rendent observable comment, à l'occasion de comportements publiquement affichés par les enfants, les référentes quittent une posture d'observation pour initier un nouveau foyer d'interaction dans la situation. Dès lors que ces interventions ne coïncident pas avec une interruption de l'activité de la stagiaire, mais qu'elles en permettent au contraire la continuité, elles donnent lieu à des phénomènes de scission et de conduite parallèle d'une pluralité de séquences interactionnelles.

Dans les données considérées, les séquences de schismes semblent opérer à deux niveaux, et ceci de sorte à ce que l'activité principale avec les enfants se poursuive. D'une part, elles permettent de prendre en charge un enfant, de réparer ce qu'il vient de faire, et qui ne s'aligne pas aux attentes repérables dans la situation. D'autre part, elles implémentent une aide apportée par la référente à la stagiaire pour gérer le groupe d'enfants. Cette aide, spontanée et non sollicitée, rend compte de la vision située et différenciée qu'ont les professionnelles de l'activité (Goodwin 1994), dans la mesure où elle a) catégorise les actions des enfants comme nécessitant une prise en charge particulière, b) rend disponible aux co-participants une des pratiques

professionnelles possibles de prise en charge des enfants. C'est là son pouvoir configurant dans le contexte institutionnel particulier de la pratique professionnelle accompagnée dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.

Au terme de nos analyses, nos extraits invitent à affiner la structuration du phénomène du schisme proposé par Egbert, selon l'ensemble de ressources que les participants mobilisent pour réguler l'activité de l'appel sans se limiter à la seule segmentation des topics conversationnels. En effet, contrairement aux situations de schismes repérables à l'occasion de dîners en famille, les phénomènes de scission repérés dans nos données ne se fondent pas systématiquement sur l'identification de deux topics conversationnels conduits parallèlement, sous la forme de séquences conversationnelles distinctes et interdépendantes. Les schismes observables dans les institutions de la petite enfance, et dont nous avons montré quelques exemples ici, ne sont repérables qu'à la condition de prendre en considération le caractère multimodal des interactions et en particulier les orientations corporelles et visuelles des participants. Ainsi, ce ne sont pas nécessairement des "conversations" qui se déroulent parallèlement, mais des processus interactionnels multiples, pluri-adressés, qui s'orientent vers différents acteurs pour en réparer les conditions de participation. Ce sont là des contingences pratiques très différentes de celles qui régissent les repas de famille, et qui rendent visibles les attentes institutionnelles qui pèsent sur les interactions en contexte d'éducation de l'enfance.

Les scissions des cadres participatifs observés dans nos données présentent donc des potentialités remarquables pour la formation professionnelle dès lors qu'elles permettent à une pluralité d'activités de se réaliser parallèlement et, pour les référentes, d'exercer une influence sur l'activité des stagiaires. A ce titre, elles constituent, de par leur écologie interactionnelle spécifique, à la fois une réponse aux attentes institutionnelles rendues manifestes dans la situation (on n'interrompt pas une activité animée par la stagiaire) et un moyen de guider ou d'étayer une activité que des professionnels en début de formation peinent à accomplir de manière autonome (quand un enfant ne comprend pas comment s'orienter dans la situation, on guide ses modalités de participation). De ce point de vue, l'accomplissement des schismes interactionnels illustre de manière emblématique les alternatives que les professionnels eux-mêmes trouvent à des formes explicites et descriptives des contenus de savoir dans les interactions tutorales. Plutôt que de "dire quoi faire", il s'agit de "montrer en aidant à faire". Dans les situations où ces "aides" et ces savoirs ne peuvent pas s'énoncer de manière explicite, faute "d'instantanés tranquilles", l'action portant sur les formats de participation devient un levier de l'activité des formateurs, une voie à travers laquelle est rendu visible leur rôle dans le contrat d'accompagnement qui les lie aux stagiaires. La réalisation de l'aide grâce aux modalités du schisme rend les actions entreprises par la référente visibles et

donc accessibles à la stagiaire. Elle constitue donc à la fois une aide pour sa propre activité, et une mise en œuvre d'action exemplaire à laquelle elle peut s'aligner. C'est là tout l'intérêt des schismes et de leur analyse que de reconnaître le vrai travail mis en œuvre dans ces contextes de formation dans et par le travail.

Pourtant, les potentialités éducatives et formatives des schismes ne s'expriment que si elles sont reconnues par les acteurs qui s'y engagent. Par exemple, les procédures de réparation non suspensives de l'activité ne permettent la continuité de l'activité des stagiaires que si les référentes n'interrompent pas pleinement les activités qu'elles supervisent, et si, réciproquement, les stagiaires catégorisent les interventions de leurs référentes comme non-suspensives et comme rendant légitime la poursuite de leur propre activité. Dès lors, la mise en place des schismes et la conduite parallèle d'une pluralité d'interactions ne se fait pas toute seule. Elle requiert au contraire des compétences interactionnelles d'une grande complexité, et ce aussi bien de la part des stagiaires que des professionnels qui les encadrent. C'est là que réside, en partie, le caractère incertain et le haut degré d'exigences, souvent tacites, de la pratique professionnelle accompagnée.

## BIBLIOGRAPHIE

- Drew, P., & Heritage, J. (1992): *Analyzing talk at work: An introduction*. New-York (Cambridge University Press).
- Durand, I., Trébert, D. & Filliettaz, L. (2015): Offre et prise de place: l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale. In K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & Vinatier, I. (éds.), *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*. Paris (L'Harmattan), 31-60.
- Egbert, M. (1997a): Schisming: The collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations. *Research on Language & Social Interaction*, 30(1), 1-51.
- Egbert, M. (1997b): Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation. *Journal of Pragmatics*, 27, 611-634.
- Filliettaz, L. (2010): Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (éd.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht (Springer), 156-179.
- Filliettaz, L. (2014): L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Friedrich & J. Pita (éds.), *Recherches en formation des adultes: un dialogue entre concepts et réalité*. Dijon (Editions Raisons et Passions), 31-60.
- Filliettaz, L. (2016): Le schisme interactionnel dans la formation aux métiers de services: une configuration de participation emblématique de la pratique professionnelle accompagnée. Rapport de recherche FNS (non publié). Mai 2016, Université de Genève.
- Filliettaz, L. (2017): L'invisible activité des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. *Bulletin suisse de Linguistique Appliquée (VALS-ASLA)*, No. Spécial 2017, 129-139.

- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008): "Vos mains sont intelligentes !": Interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education), 117.
- Filliettaz, L. & Rémerly, V. (2015): Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité. In R. Wittorski (éd.), *La transmission du travail*. Nîmes (Champ social), 47-81.
- Filliettaz, L., Rémerly, V. & Trébert, D. (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), 22-46. Disponible: <http://www.activites.org/v11n1/v11n1.pdf>
- Garfinkel, A. (2007): *Recherches en ethnométhodologie*. Paris (Presses universitaires de France).
- Goodwin, C. (2000): Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (1994): Professional vision. *American anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Kress, G. et al. (2001): *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London (Continuum).
- Kunégel, P. (2011): *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris (L'Harmattan).
- Markaki, V. & Filliettaz, L. (2017): Shaping participation in vocational training interactions: the case of schisming. In S. Pekarek et al. (éds.), *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. London (Palgrave), 89-116.
- Markaki, V. & Rémerly, V. (2016): Documenter l'activité tutorale en situation de travail: Pour une approche du "travail en acte". *Sociologie et sociétés*, XLVIII(1), 143-167.
- Mayen, P. & Gagneur Ch.-A. (2017): Le potentiel d'apprentissage des situations: une perspective pour la conception de formations en situations de travail. *Recherches en Education*, 28, 70-83.
- Mondada, L. (2004): Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.
- Pomerantz, A. (1978): Compliment Responses: Notes on the Co-operation of Multiple Constraints. In J. Schenkein et al. (éds), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New-York (Academic Press), 79-112.
- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2012): Preference. In J. Sidnell & T. Stivers (éds), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford, U.K. (Wiley-Blackwell), 210-28.
- Rémerly, V. & Markaki, V. (2016): Travailler et former: l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, 206, 47-59.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*, 2 volumes. Oxford (Blackwell).
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. (1968): Sequencing in conversational openings. *American anthropologist*, 70(6), 1075-1095.
- Schegloff, E. (1995): Parties and talking together: Two ways in which numbers are significant for talk-in-interaction. In P. Ten Have & G. Psathas (éds), *Situated order: Studies in the social organization of talk and embodied activities*. Washington (University Press of America), 31-42.
- Schegloff, E. (2007): *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Simmel, G. (1902): The number of members as determining the sociological form of the group. II. *American Journal of Sociology*, 8(2), 158-196.
- Traverso, V. (2012): Ad hoc-interpreting in multilingual work meetings. In C. Baraldi & L. Gavioli (eds.), *Coordinating participation in dialogue interpreting*. Amsterdam (John Benjamins), 149-176.
- Traverso, V. (2016): *Décrire le français parlé en interaction*. Paris (Ophrys).

Trébert, D. (2008): Analyse de l'activité du référent–professionnel: Regards sur les interactions dans la réalité de l'accompagnement des stagiaires. Mémoire de Master of Advanced Studies: Université de Genève.

Trébert, D. (2016): Le tutorat dans l'alternance en éducation de l'enfance: De l'analyse des interactions sur la place de travail à ses usages en formation. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation: Université de Genève.

### Conventions de transcription et transcriptions multimodales<sup>3</sup>

[ ]	chevauchement (début & fin)	°okay°	murmuré
(.)	micro-pause (< 0,2 seconds)	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
<u>extra</u>	segment accentué	sop	pseudo du participant
=	latching	#	position d'une image dans la transcription
quo-	troncation	r.	regard

---

<sup>3</sup>

Voir aussi: [http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau\\_droit/convention\\_icor.htm](http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm)