

« Elle a bien joué » :
L'évaluation des enfants lors des « départs » dans les
lieux d'accueil de la petite enfance
*"She played well":
Assessing children during "pick-up" situations in early
childhood settings*

Marianne Zogmal – Marianne.Zogmal@unige.ch – <https://orcid.org/0009-0003-4376-8300>

Université de Genève, Suisse

Pour citer cet article : Zogmal, M. (2023). « Elle a bien joué » : L'évaluation des enfants lors des « départs » dans les lieux d'accueil de la petite enfance *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 53-77. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-53>

Résumé

Dans le champ de l'éducation de la petite enfance, lorsque les parents viennent rechercher leurs enfants en fin de journée, les professionnel.le.s les informent de l'état de santé de leur enfant et des événements de la journée. Ce moment d'échange avec les parents, désigné par le terme de « retour », est souvent d'une courte durée et se déroule régulièrement en présence des enfants, d'autres parents et de plusieurs professionnel.le.s. En racontant comment l'enfant a dormi, mangé et participé aux activités proposées, les membres de l'équipe éducative établissent des évaluations portant sur les conduites de l'enfant et rendent ainsi certaines attentes normatives publiquement reconnaissables. Une perspective d'analyse des interactions permet d'étudier la complexité des situations de retour et de s'intéresser aux enchaînements entre les énoncés évaluatifs des professionnel.le.s, les ajustements des parents et les conduites des enfants. L'analyse empirique se base sur des enregistrements vidéo, réalisés lors des départs des enfants, et présente une étude de cas portant sur trois situations de retour concernant un même enfant. Un entretien de recherche complémentaire est mené avec le même enfant et avec la professionnelle qui l'accompagne afin de prendre en considération les perspectives de l'ensemble des participant.e.s et de proposer une analyse qui tient également compte des points de vue des enfants. Les analyses montrent que différents types d'évaluation, portant sur des retours généralisés ou détaillés des événements de la journée ou sur les conduites situées, s'accomplissent de façon imbriquée à travers des processus de négociation collectifs.

Mots-clefs

Évaluation située – petite enfance – travail auprès des parents - analyse des interactions.

Summary

When parents come to pick up their children at the end of the day in childcare facilities, educators inform them about their child's well-being and the events of the day. This moment of exchange with the parents, known as "feedback" in the field of early childhood education, is often of a short duration and takes place in the presence of the children, other parents and several professionals. By telling how the child slept, ate and participated in activities, educators make assessments of the child's behaviour and thus render certain normative expectations publicly visible. By adopting an interactional perspective on parents-educators encounters, this paper investigates the complexity of feedback situations and focusses on the links between professionals' evaluative statements, parents' adjustments and children's behaviour. The empirical analysis is based on video recordings produced during children's pick-ups and presents three return situations concerning the same child. A complementary research interview is conducted with the same child and her reference educator, and aims to take into account the perspectives of all participants, including the children's point of view. The analyses show that different types of evaluations emerge, dealing with generalized or detailed feedback of the day's events or with situated behaviours. These evaluations are carried out through negotiation processes involving all participants, including children and not only adults.

Keywords

Situated evaluation - early childhood - work with parents - interaction analysis.

1. Introduction

En travaillant avec les enfants d'autrui, les éducatrices et éducateurs¹ sont amenés à se coordonner avec les parents afin d'assurer une certaine continuité de la prise en charge. Lorsque les parents viennent rechercher leur enfant en fin de journée, les professionnel.le.s les informent de l'état de leur enfant et des événements de la journée. Ce moment d'échange d'informations et de discussion avec les parents est désigné par le terme de « retour » dans le champ de l'éducation de l'enfance. Les retours s'inscrivent dans des situations d'interactions qui se déroulent « sur le pas de la porte » (Chatelain-Gobron, 2014) et qui regroupent souvent de multiples participants. Dans un temps généralement très bref, il s'agit de transmettre de multiples informations concernant un enfant, ce qui implique d'évaluer s'il a passé une bonne journée ou non. Pour ce faire, les professionnel.le.s se basent sur les processus d'observation mobilisés dans leur travail éducatif et rendent manifestes certaines des catégorisations établies portant sur l'enfant, ses conduites, ses compétences et ses caractéristiques (Zogmal, 2020).

Lors des retours, les parents et les éducatrices et éducateurs établissent des évaluations des conduites de l'enfant en sa présence. Cet aspect évaluatif des échanges n'est pas toujours explicite et les retours ne constituent pas une évaluation formelle mais une évaluation-en-acte. Par ailleurs, l'enfant n'est pas uniquement un tiers dans ces échanges. Il peut y participer à certains moments. La relation entre enfant et parent est suffisamment étroite pour que ce dernier « se sente dans une certaine mesure solidaire [...] et responsable » des qualités ou des défauts de son enfant avec lequel s'établit une « chaîne de mérite' (ou de démerite) » (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 5). En racontant comment l'enfant a dormi, mangé et participé aux activités proposées, les membres de l'équipe éducative dévoilent également certains aspects de leur travail. Comme des recherches sur le contexte scolaire le montrent, « dans ce moment très particulier où l'action des enseignantes se donne à voir aux parents et aussi aux collègues, aux chercheurs voire même aux passants, se nouent des enjeux de mise en scène et de quête de reconnaissance comme bon enseignant ou bon parent » (Ogay, 2019, p.13).

Une perspective d'analyse des interactions (Filliettaz, 2018) permet d'étudier la complexité des situations de retour. Cet article vise à aborder comment, dans ces situations de retour d'une durée souvent très brève, des évaluations des conduites des enfants, des pratiques parentales et du travail réalisé par les professionnel.le.s émergent et se négocient collectivement. De cette manière, les analyses menées cherchent à identifier certaines attentes normatives rendues publiquement reconnaissables. Pour discuter ces différents éléments, cet article présente en premier les situations de retour dans les interactions entre parents et professionnel.le.s de l'enfance, avant d'aborder la démarche théorique adoptée. La partie méthodologique décrit la démarche de recherche en général et situe l'étude de cas présentée dans cette contribution dans l'ensemble des données recueillies à Genève (Suisse). L'analyse empirique se base sur deux types de données : a) L'analyse de trois situations de retour concernant un enfant (une fille âgée de quatre ans) ; b) L'analyse d'un entretien de recherche,

¹ La loi cantonale à Genève (Suisse) prévoit que 60 % du personnel dispose d'une formation d'« Éducation de l'enfance ES » de niveau tertiaire. Le restant du personnel dispose d'une formation d'« Assistant.e socio-éducatif.ve » (du niveau d'un Certificat de formation professionnelle). Le personnel éducatif travaille dans des structures d'accueil à la journée, de type crèche, ou dans des structures à temps d'ouverture restreint, de type jardin d'enfants. Dans ce texte, le terme d'éducatrice.teurs est considéré comme générique pour l'ensemble des professionnel.le.s.

mené avec le même enfant et une des professionnel.le.s qui l'accompagne. Cet entretien vise à prendre en considération les perspectives de l'ensemble des participants et à proposer une analyse qui tient également compte des points de vue des enfants. Finalement, la conclusion discute les spécificités des processus d'évaluation et aborde comment les différents participants, parents, professionnel.le.s et enfants, se confrontent aux multiples défis posés dans les situations de retour.

2. Les retours dans une perspective interactionnelle : la mise en visibilité des attentes normatives

Lors des retours, plusieurs professionnel.le.s, un ou plusieurs parents et les enfants accueillis se retrouvent dans un même espace (Garcia & al., 2022 ; Wolter, 2020). Pour rendre possible un échange d'informations, il s'agit d'aménager le contexte, de se positionner dans l'espace, d'orienter son attention, de parler plus haut pour se faire entendre, ou de parler à voix plus basse pour assurer une certaine intimité à l'interaction à deux (Fillietaz & Zogmal, 2022). Au cours de leurs échanges, les éducatrices et éducateurs informent les parents des événements survenus pendant la journée de leur enfant dans la structure d'accueil. Des informations factuelles peuvent donner lieu à des évaluations positives ou négatives : l'enfant a passé une bonne ou une mauvaise journée. Ces évaluations parlent de l'enfant, de sa journée, de ses conduites.

Les situations de retour peuvent être étudiées par des approches sociologiques, afin de s'intéresser aux rapports sociaux qui apparaissent entre parents et professionnel.le.s en fonction de leur appartenance sociale (Bouve, 2001 ; Geay, 2017 ; Sellenet, 2006). De façon complémentaire, les travaux de la microsociologie de la vie quotidienne et de l'ethnométhodologie se sont intéressés aux pratiques sociales observables dans les interactions. Dans de telles perspectives, l'ordre social se construit par un ensemble de « méthodes », mobilisé par les membres d'une communauté (Garfinkel, 2017) pour résoudre les problèmes pratiques suscités par leur rencontre. Une perspective d'analyse interactionnelle permet d'étudier les échanges entre parents et professionnel.le.s, d'analyser les spécificités des interactions impliquant de jeunes enfants et de s'intéresser aux attentes normatives telles qu'elles sont rendues visibles au moment de la rencontre. Pour interagir, il s'agit de se coordonner dans l'action. Les interactions s'accomplissent de façon ordonnée et l'action se déploie étape par étape (Sacks & al., 1987 ; Schegloff, 1977). Un tel ordre séquentiel permet de produire et de reconnaître des actions et leurs significations, et mobilise un ensemble complexe de présuppositions, de connaissances tacites et des méthodes d'interprétation (Heritage, 2009). Dans le déroulement des interactions, une variété de ressources interactionnelles permet de construire des significations partagées. Le langage verbal s'imbrique et se combine avec les gestes, les expressions faciales, la prosodie, les positionnements du corps et l'utilisation d'objets matériels. Les approches multimodales (Goodwin, 2000 ; Kress et al., 2001 ; Mondada, 2017) s'intéressent à l'articulation entre plusieurs « modes » (Kress et al., 2001), mobilisés pour faire émerger des significations de façon située.

Dans un espace où le parent, l'enfant et un.e professionnel.le sont présents, les configurations de participations sont variables. L'enfant peut être considéré comme un tiers de l'interaction en cours, comme un témoin ratifié des échanges ou comme un participant adressé. Les échanges entre parents et éducatrices.teurs s'adressent parfois indirectement à l'enfant, sous la forme d'un « trope communicationnel » (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 6). Les énoncés

sont alors dits à voix haute et l'orientation des regards vers l'enfant concerné montre qu'il ne s'agit pas uniquement d'informer le parent, mais également de faire passer un message à l'enfant. Son parent, l'éducatrice ou l'éducateur peuvent également s'adresser directement à l'enfant. Vu la relation étroite entre enfant et parent, le parent peut alors se sentir solidaire et responsable pour son enfant (Kerbrat-Orecchioni, 1987) et parler *pour* lui et à sa place. Les interactions avec de jeunes enfants se caractérisent par certaines spécificités. Ainsi, les « enfants font et peuvent faire un grand nombre de gaffes dans les interactions réelles. Et c'est en partie ce que signifie être traité comme un enfant – et 'être' un enfant » (Goffman, 1991, p. 206). A travers leur participation aux interactions, les enfants se trouvent confrontés à l'organisation interactionnelle et aux attentes normatives qui s'y rapportent (Ochs & Kremer-Sadlik, 2007, 5, cité par Melander, 2017, p. 175). Les « maladresses » interactionnelles des enfants font ressortir certaines de ces attentes normatives.

L'interaction langagière nécessite de combiner et d'organiser conjointement des ressources interactionnelles multiples et elle est fondamentalement co-opérative (Goodwin, 2017). Au cours d'une interaction, les participant.e.s définissent ce qui doit être fait et ce qui ne le doit pas, dans certains domaines d'action et par rapport à leurs coparticipant.e.s (Antaki & Kent, 2012, 2015; Stevanovic & Svennevig, 2015). Ces attentes normatives portent sur l'interaction située et son déroulement, mais elles sont reliées à des « pratiques sociales historiquement et culturellement constituées » (Filliettaz, 2018, p. 15). La notion de préférence (Sacks, 1987) permet d'étudier les traces observables des attentes normatives au cours d'une interaction. Les travaux menés montrent qu'une action initiale peut donner lieu à des réponses alternatives qui ne sont pas équivalentes en termes d'attentes sociales. En se focalisant sur les conduites rendues observables dans le cours des interactions, certaines réponses sont plus fréquentes et prévisibles et sont désignées comme des « actions préférentielles ». Une préférence sur le plan interactionnel se marque par des alignements et des enchaînements rapides. Au contraire, des organisations non préférentielles peuvent donner lieu à des réparations et à des reprises.

L'alignement à une organisation préférentielle permet de préserver une image valorisante de chacun des interactants. Lorsqu'une évaluation négative rend publiquement manifeste un écart avec des attentes normatives, elle constitue au contraire une menace pour la « face » d'un interactant (Goffman, 1973 ; Heritage, 2009). Les notions de face et de figuration (Goffman, 1973) permettent de s'intéresser aux processus interactionnels mobilisés pour afficher une image de soi positive (face) et pour orienter l'impression de soi (facework) auprès des autres participant.e.s. L'alignement aux attentes normatives contribue à préserver la « face » de chacun des participant.e.s. Au contraire, des désalignements ou des refus peuvent constituer des menaces pour la « face » (Brown & Levinson, 1987). Ces notions permettent de mettre en évidence l'importance de la reconnaissance symbolique que les participant.e.s s'accordent mutuellement et sur base de laquelle ils construisent leur légitimité de façon située. Une conduite qui menace la face d'un interactant est fréquemment « minimisée au moyen de différentes ressources » (Pochon-Berger, 2011, p. 137). L'humour et les rires peuvent ainsi moduler et atténuer des conduites qui portent atteinte à l'image de soi positive.

3. Évaluer la journée des enfants : entre compliments et plaintes

Lorsque les éducatrices ou les éducateurs font le compte-rendu de la journée aux parents, ils sont amenés à évaluer si ce qui s'est passé correspond aux attentes normatives de la structure d'accueil pour pouvoir énoncer si l'enfant a passé une bonne ou une mauvaise journée. Les

échanges sont « tirillés entre deux types d'exigences, celles de la vérité d'un côté, et de l'autre, [...] les considérations d'ordre relationnel (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 46). Par ailleurs, les interactants ne négocient pas uniquement les savoirs concernant l'enfant en question, mais également la légitimité de détenir ces savoirs (Berger, 2017 ; Heritage, 2011).

3.1. L'évaluation positive des conduites de l'enfant

Certains phénomènes interactionnels liés à l'évaluation positive d'une personne proche de l'un des interactants peuvent être éclairés par les travaux sur les compliments (Pomerantz, 1978 ; Kerbrat-Orecchioni, 1987). Un compliment constitue une assertion et donc un jugement, tout en visant à « faire plaisir » dans une dimension relationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 15). Il amène des contraintes contradictoires, en projetant l'acceptation du contenu évaluatif, d'une part, et sa minimisation sur un plan relationnel afin de faire preuve de modestie, d'autre part. Pour répondre à un compliment, certaines stratégies consistent à remercier, ce qui reconnaît l'intention de faire plaisir, mais élude l'évaluation du contenu informatif. Dans l'autre situation, un compliment est suivi par un silence, et donc par une absence de tout enchaînement sur l'énoncé. Un tel évitement radical se trouve facilité dans des interactions qui regroupent plusieurs participant.e.s et lorsque plusieurs activités se déroulent simultanément.

Lorsqu'une évaluation positive concerne un tiers, les participant.e.s peuvent considérer un tel énoncé comme une assertion informative et non pas comme un compliment. Dans les situations où une évaluation positive porte sur l'enfant et est adressée à son parent, il est dès lors intéressant à observer si le parent le considère comme un compliment ou comme une simple assertion informative.

3.2. L'évaluation négative des conduites de l'enfant

Une évaluation négative des conduites survient lorsqu'un problème apparaît dans le cours des interactions. Ce problème peut survenir antérieurement à l'interaction présente et être énoncé sous forme d'un récit évaluatif et rétrospectif (Goffman, 1971, cité par Rampton-Eley, 2018). Lors de l'énonciation d'un événement problématique, le discours rapporté renforce le caractère « racontable » d'une histoire (Berger & Pekarek, 2015, p. 811), l'impression d'une authenticité du récit et permet de se dépeindre de manière positive dans les interactions passées. Le récit d'un événement problématique peut être considéré comme une « plainte » (Traverso, 2008) et vise à susciter des réponses d'affiliation de la part des interlocuteurs. Une affiliation ne consiste pas nécessairement à prendre parti contre le tiers, mais à reconnaître que les griefs de l'auteur de la plainte sont justifiés et que sa situation est digne de plainte (Traverso, 2008, p. 2368). Par le récit et l'affiliation ou non du destinataire, les interactants négocient la valeur problématique de l'événement raconté.

Lorsqu'un événement a été évalué négativement, les interactions ultérieures s'orientent généralement vers une réparation. Suite à une évaluation négative, une excuse accepte la définition de l'offense, mais réfute une responsabilité entière, tandis qu'une argumentation accepte la responsabilité mais nie l'évaluation négative établie. Des travaux empiriques montrent que les énoncés stipulant une absence de « faute » prédominent (Heritage, 1984), ce qui permet de maintenir les relations et les fondations sous-jacentes à l'action sociale (Heritage, 2009, p. 311). Les travaux portant sur les phénomènes de réparation différencient les situations impliquant le destinataire ou celles portant sur un tiers. Lorsqu'une évaluation négative concerne l'enfant comme tiers proche, une conduite de réparation peut être menée

par le parent, en alliance avec son enfant, ou par l'enfant lui-même. A certains moments, un enfant peut ne pas s'orienter vers une réparation et ne pas s'aligner aux attentes normatives. Des recherches dans le contexte de l'école montrent ainsi que, dans de telles situations, un enseignant aménage des opportunités pour que l'enfant montre des remords et des alignements pour reconnaître ses torts. L'enfant peut, dans certaines situations, y résister et subvertir un tel échange correctif (Cekaite, 2020, p. 689).

Dès lors, les évaluations des conduites des enfants peuvent être considérées positivement, sous la forme d'un compliment par exemple, ou négativement, comme une conduite problématique du destinataire ou d'un tiers. Les plaintes peuvent être suivies de phénomènes de réparation et donner lieu à des affiliations ou des désaffiliations. Cette contribution vise à analyser comment les différent.e.s participant.e.s s'orientent vers les évaluations énoncées et y répondent.

4. Dispositif méthodologique

L'étude de cas présentée dans cette contribution est issue d'un programme de recherche financé par le Fonds national suisse (FNS N° 182160) qui vise un double objectif : a) identifier et mettre en visibilité des compétences interactionnelles telles qu'elles sont mobilisées dans des rencontres observables entre les professionnel.le.s et les parents, b) étudier la manière dont ces compétences peuvent être soutenues et développées dans le cadre de démarches de formation centrées sur l'analyse des interactions. Pour répondre à ces objectifs, deux volets de recherche ont été mis en place. Le premier volet mobilise une démarche vidéo-ethnographique et porte sur deux structures d'accueil de la petite enfance de la ville de Genève, en Suisse. Différentes situations de rencontres entre les éducatrices.teurs et les parents ont été filmées dans ces deux contextes, notamment les moments d'arrivée et de départ des enfants et les entretiens entre parents et professionnel.le.s (voir tableau 1).

Pour le recueil des données portant sur les arrivées et les départs, il s'agit de perturber le moins possible les situations authentiques. Avec le consentement éclairé et explicite des participant.e.s, les enregistrements vidéo ont été effectués par des caméras fixes, installées pendant la durée des arrivées (7h30-9h30) et des départs (17h30-19h00), et ce dans différents groupes d'enfants. Le tableau 1 ci-dessous retrace le nombre de jours, les groupes d'enfants concernés et la durée totale des films réalisés. Plusieurs films ont été réalisés dans certains des groupes d'enfants afin qu'une pluralité de prises de vue permettent d'assurer une large couverture du champ d'action des participant.e.s. Les 178 heures d'enregistrement concernent ainsi 103 périodes de retour au total (contextes filmés) :

Tableau 1. Recueil des données brutes en lien avec le volet vidéo-ethnographique

Arrivées et départs				
Site	N° de jours	Groupes	Total contextes filmés	Total durée des films
Site I	10	2 groupes (bébés, petits)	38 contextes	76.02 heures
Site II	12	4 groupes (bébés, petits, moyens, grands)	65 contextes	102.32 heures

Dans le second volet, un dispositif de formation a été implémenté dans chacune des structures d'accueil, sur la base d'une analyse interactionnelle de travail. Ce volet du programme de recherche n'est pas abordé dans cette contribution et donne lieu à des travaux spécifiques publiés par ailleurs (Garcia, 2020 et 2021 ; Garcia & Filliettaz, 2020, Zogmal & Durand, 2020). Les conventions de transcription utilisées se trouvent en annexe.

Les données empiriques portent sur une étude de cas concernant les situations de départ qui mobilise deux types de données. En premier, l'analyse empirique porte sur trois situations de départ, impliquant Maya (M), une enfant âgée de 4 ans, ses parents et différents membres de l'équipe éducative. La création d'une collection de plusieurs situations concernant un enfant permet de « constituer et d'organiser des données empiriques relatives à des familles de phénomènes présentant des caractéristiques proches » (Zogmal & Filliettaz, 2021, p. 27) afin de pouvoir étudier les récurrences et les variations observables.

En second lieu, un entretien de recherche a été mené avec l'enfant concerné et son éducatrice de référence pour compléter l'analyse des situations de retour. Pendant cet entretien, d'une durée de 30 minutes, Maya a pu visionner des extraits de films vidéo portant sur les séquences de retour analysées ci-après. Sur un plan théorique et méthodologique, la réalisation d'un entretien de recherche avec un jeune enfant cherche à éprouver comment les enfants peuvent contribuer à des démarches de recherches participatives. Il s'agit d'interroger le positionnement des enfants dans une posture « émique », c'est-à-dire qui adopte le point de vue des membres d'une communauté et qui considère ainsi les enfants comme des « experts de leur propre vie » (Draghici & Garnier, 2020). Il s'agit de donner une place d'acteurs aux enfants dans l'analyse des situations qui les concernent. Comment une perspective interactionnelle peut-elle favoriser la participation d'un enfant à un entretien de recherche ? En se basant sur l'analyse de films, les entretiens ne portent pas sur le vécu émotionnel des enfants lors des arrivées et des départs. Ils abordent les conduites observables des interactants et visent à étudier si et comment les enfants peuvent s'orienter vers le déroulement interactionnel. Cette cohérence méthodologique cherche à dépasser une vision réifiante de la catégorie d'enfants et à mieux étudier le rôle des enfants lors des situations d'arrivée et de départ dans l'institution de la petite enfance.

5. Trois situations de départ : « ça s'est bien passé »

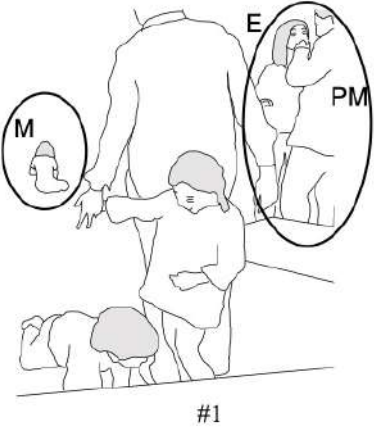
L'analyse empirique porte sur trois situations de retour qui concernent Maya, ses parents et différents membres de l'équipe éducative.

5.1. Séquence 1 : les chansons à texte

Dans cette séquence de retour, Esther (E) s'entretient avec le père de Maya (PM), pendant que Maya (M) est assise dans un coin de la salle. L'enfant est en train de jouer, le dos tourné vers Esther et son père (voir #1, ci-dessous). La séquence se déroule dans un contexte très bruyant. Une éducatrice est en train d'appeler les enfants pour venir se laver les mains à la salle de bains. En même temps, de nombreux enfants sont présents dans la salle et sont en train de jouer. Certains se déplacent fréquemment et crient. Pour filmer cette séquence, trois caméras sont disposées dans la salle. La transcription a été effectuée sur la base des prises de son de ces trois caméras pour pouvoir combler les passages sinon inaudibles. Maya, qui se trouve à distance, peut suivre la thématique générale de l'échange et entendre certains énoncés, dits à voix haute et lorsqu'il n'y a pas de cris, mais elle ne peut pas percevoir

l'ensemble de la discussion. Elle ne montre aucunement si elle s'oriente vers leur échange ou non. Pour faciliter l'analyse, la séquence est répartie en trois extraits.

<i>Extrait 5.1.1.</i>		
1	E	donc elle a super bien joué . (#1)
2	PM	((hoche la tête))
3	E	donc très bien . mais autrement c'est beaucoup . ((geste avec la main)) °chrchrchr° ((Rugissement d'un lion)) °°et merde . et merde°°
4	PM	ouais . ouais
5	E	mais vraiment chrchrchr ((geste de la main))
6	PM	ouais ouais
7	E	beaucoup . et comme elle est xx . finalement on l'a repris un petit peu . on peut pas parler comme ça . parce que sinon après elle va direct xx . tout de suite .
8	PM	ouais .
9	E	donc . voilà . non sinon ça s'est bien passé .
10	PM	super /



Esther commence son retour par une évaluation positive et indique que Maya « a super bien joué » (l. 1). Le père ratifie cet énoncé mais sans poursuivre et minimise ainsi la portée de ce qui pourrait être une valorisation de son enfant. Esther répète la formule « très bien » et enchaîne avec un « mais autrement » (l. 2). Elle rend ainsi visible que l'évaluation positive générale est atténuée par des propos plus négatifs. Les conduites de Maya, considérées comme problématiques, ne sont pas résumées de façon générique, mais donnent lieu à des reprises par des discours rapportés. Esther imite les bruitages que fait Maya et répète, à voix plus basse, les « gros mots » dits par l'enfant (l. 3). Le père ratifie ces énoncés sans poursuivre la thématique (l. 4 et 6). Esther développe alors son récit par des marques d'emphase (« mais vraiment », l. 5 ; « beaucoup », l. 7). Lorsque le père continue à ratifier son propos sans poursuivre, Esther revient vers une évaluation générale et conclut : « non sinon ça s'est bien passé » (l. 9). Le père s'aligne sur cette évaluation positive par le terme « super » (l. 10). En absence d'une affiliation marquée de la part du père, Esther reprend la thématique des énoncés problématiques de Maya en utilisant le terme de « chanson à texte » (l. 11) :

Extrait 5.1.2.

11	E	ouais . bon . on a des chansons . un peu à . texte ((rires))
12	PM	((rires)) oui ((lève la tête, recule)) xx des fois des chansons à texte (inaudible pendant 2 sec.)
13	E	mais ça va\ .
14	PM	oui/
15	E	elle s'est arrêtée .
16	PM	ouais /
17	E	elle s'est arrêtée .
18	PM	elle chante Renaud/ . c'est ça/
19	E	hein/
20	PM	elle chante Renaud . HLM (chanson de Renaud)/
21	E	non . elle fait °°x°°
22	PM	alors non . +ça c'est pas moi/ + ((lève la main)) .
23	E	x
24	PM	oulàlà . j'ai- . c'est des vrais chansons à texte x
25	E	((rires)) non non non c'est pas ça/
26	PM	mais des fois elle chante HLM . putain c'est blême . du coup
27	E	non non c'est pas ça . x . c'était . et puis
28	PM	alors ça c'est pas moi
29	E	chrchrchr
30	PM	ah ouais . non ((secoue la tête)) ((rires))
31	E	elle parlait XXX
32	PM	ouais . ok . mais bon .

Si, suite aux énoncés précédents d'Esther concernant les conduites de Maya, son père s'est limité à des ratifications succinctes, il s'aligne à la thématique introduite par Esther portant sur les « chansons à texte ». Il se met à rire fortement, lève la tête, recule et se met à parler pendant plus de deux secondes (l. 12). Les prises de parole du père de Maya sont largement inaudibles, étant donné que deux enfants crient pendant cet instant. Il semble cependant que le père indique que parfois, en famille, il écoute des chansons à texte avec Maya. Suite à l'intervention relativement longue du père, Esther minimise la portée du problème évoqué (« mais ça va », l. 13), et ajoute à deux reprises que Maya s'est arrêtée ensuite (l. 15 et 17). Le père ratifie ces énoncés et poursuit en interrogeant la nature des chansons à texte de Maya. Il demande si elle « chante Renaud » (l. 18 et 19) et énonce le titre d'une chanson, intitulée « HLM » (l. 20).

Esther ne s'aligne pas. Elle abaisse la voix et imite un mot utilisé par Maya, mais qui reste inaudible dans l'enregistrement audio, vu le contexte sonore de la structure d'accueil (l. 21). Le père enchaîne très rapidement, lève la voix et fait un geste de dénégation en ajoutant que « ça c'est pas moi » (l. 22). Il rend ainsi visible qu'auparavant, il a considéré que l'échange portant sur les « chansons à texte » n'impliquait pas uniquement une évaluation négative des conduites de Maya, mais qu'il pouvait le mettre en question personnellement. Esther ajoute encore un autre mot, dit à voix très basse (l. 23). Le père montre qu'il s'aligne au caractère problématique des conduites de Maya par l'expression « ouh là là » (l. 24). Il complète que lui, en famille, écoute des « vraies » chansons à texte (l. 24) et réfute ainsi sa responsabilité personnelle pour les énoncés de Maya. Esther et le père continuent à clarifier que Maya ne chante pas des chansons à texte repris d'un chanteur, mais qu'elle dit des mots ou fait des bruitages par elle-même, qui sont évalués de façon négative par Esther et par le père (l. 27 à 31). Dès que cela est clarifié, le père clôt l'échange par une ratification succincte qui minimise partiellement la gravité des conduites de Maya (« mais bon », l. 32).

Extrait 5.1.3.

- | | | |
|----|----|---|
| 33 | E | mais très bien . non sinon +elle a SUPER bien joué avec TONia \+ ((se tourne vers Maya)) |
| 34 | PM | super\ |
| 35 | E | on sourit . parce que . c'est deux forts CARactères . mais elles jouent très très bien ensemble . elles ont déménagé toute la dînette ((rires)) |
| 36 | PM | ((rires)) mais très bien . |
| 37 | E | très bien\ |
| 38 | PM | merci beaucoup\ ((s'approche de M)) bonne soirée . au revoir/ |

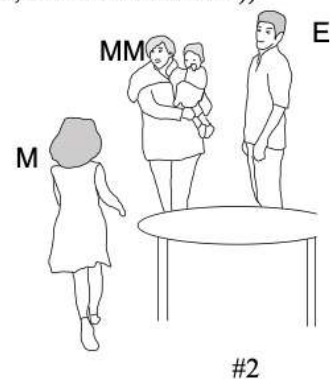
Esther introduit une nouvelle thématique, en reprenant l'évaluation positive déjà énoncée (« elle a super bien joué », l. 1) et en la complétant par « avec Tonia » (l. 33). Cette évaluation positive est ratifiée par le père qui reprend le terme « super » (l. 34). Esther enchaîne et rend visibles certains aspects qui atténuent le côté positif du « bon jeu » de Maya : les deux enfants sont de « forts caractères » et elles ont « déménagé toute la dînette » (l. 35). Ces énoncés portant sur des évaluations négatives de Maya et de Tonia sont accompagnés par le rire d'Esther, ce qui minimise la portée de ce qui pourrait être considéré comme une plainte. Le père se met à rire également et reprend le terme de « très bien » (l. 37), introduit préalablement par Esther. Le retour d'Esther contient ici des évaluations positives et négatives qui s'imbriquent. Cependant, le père s'aligne uniquement sur les éléments positifs et ne développe pas les thématiques autour des conduites problématiques de Maya dans le cadre de la structure d'accueil. Esther clôt alors l'échange autour des jeux de Maya et de Tonia (l. 37), ce qui est suivi par les salutations du père (l. 38) qui appelle ensuite Maya et sort de la salle.

5.2. Séquence 2 : les cris

Cette deuxième séquence de retour implique Maya (M), sa mère (MM) qui arrive en portant Tom, le petit frère de Maya, ainsi qu'Éric (E). Éric est un éducateur qui remplace de façon régulière dans le groupe des grands (enfants âgés de 3 à 4 ans). Lors de ce retour, Maya aperçoit sa mère à travers la porte vitrée de la salle et court vers elle, en criant très fort :

Extrait 5.2.

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | M | ++MAMA:::N++/ ((court vers sa mère qui ouvre la porte ; sort dans le couloir)) |
| 2 | E | oulà\ . ((va consulter le classeur et va vers la porte)) |
| 3 | MM | ((entre dans la salle)) |
| 4 | M | ((revient dans la salle et se met à courir à travers la salle)) ++IIIIII++/ |
| 5 | MM | non . MAYA/ Maya/ oulâlâlâl\ |
| 6 | E | hmm . °on dirait qu'elle a fait une bonne sieste° |
| 7 | MM | Maya\ |
| 8 | E | ((baisse la tête et sourit)) |
| 9 | M | ((revient vers sa mère, #2)) |
| 10 | MM | ((touche M ; regarde l'éducateur)) pardon\ |
| 11 | E | pas de souci\ . bonJOUR / |



12	M	((regarde les photos des enfants affichés sur le mur)) là c'est moi/
13	MM	ah oui/
14	E	ou:i . alors ça s'est bien passé / aujourd'hui\ . hein . ce mati:n/ ils ont été dans la cour avec Enzo ((Educateur)) . euh . ça s'est bien passé . il y avait un parcours psycho-moteur . qui-
15	M	((cherche à grimper sur un meuble))
16	MM	Maya/
17	E	hmm MAYA . tu descends de là/
18	MM	Maya ich glaube nicht dass du da rauf klettem darfst\ (Maya je ne crois pas que tu as le droit de grimper là-dessus)
19	E	tu peux aller faire le tour pour aller là-bas ((geste de la main))
20	M	((descend du meuble, fait le tour et va jouer dans le coin de jeux))
21	E	ça s'est bien passé/ elle a très très bien mangé/

Éric, l'éducateur, ne s'adresse pas à Maya suite à ses déplacements rapides et ses cris (l. 1 et l. 4), mais il montre qu'il considère ces conduites comme problématiques par l'interjection « ouh là » (l. 2) qui n'est pas perceptible pour la mère de Maya ou par Maya elle-même. C'est la mère de Maya qui interpelle sa fille (« non. MAYA/ Maya/ ouh làlàlà\ », l. 5). Eric évoque la sieste et met ainsi en lien les conduites de Maya et sa « bonne sieste » (l. 6). La mère continue à interpeller Maya (l. 7). Éric baisse la tête et sourit (l. 8). Il reste positionné près de la mère, sans s'adresser à elle. Lorsque Maya passe à côté de sa mère, celle-ci la touche. La mère regarde ensuite Éric et lui demande « pardon » (l. 10). En s'excusant pour Maya, la mère montre qu'elle ne considère pas les conduites de Maya comme celles d'un tiers, mais qu'elle en assume une certaine responsabilité.

Éric ratifie les excuses de la mère (« pas de souci », l. 11), et enchaîne par des salutations. Les salutations montrent que les énoncés préalables d'Éric (l. 2 et 6) ne s'adressaient pas à la mère de Maya, mais étaient plutôt des énoncés auto-adressés. A ce moment-là, Maya montre des photos affichées sur le mur en se désignant : « là c'est moi » (l. 12). La mère de Maya s'aligne et ratifie cet énoncé, tandis qu'Éric enchaîne et commence un moment de retour. Il l'introduit par la formule « ça s'est bien passé » et évoque l'activité réalisée le matin, en répétant qu'elle s'est bien passée (l. 14). Son retour est interrompu par Maya qui s'apprête à grimper sur un meuble (l. 15). La mère (l. 16 et 18) et Éric (l. 17 et 19) interpellent Maya conjointement pour lui demander de descendre du meuble. Dès que Maya descend, Éric reprend le retour. Pour la troisième fois, il dit que « ça s'est bien passé » (l. 21). Il enchaîne par le repas, où Maya a « très très bien mangé » (l. 21).

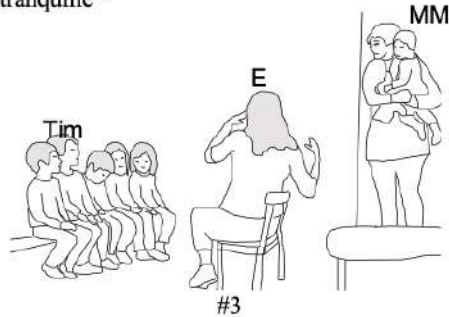
Lors de ce départ, les conduites de Maya dérangent les activités en cours. Par sa course à travers la salle, ses cris et le fait de grimper sur un meuble, Maya perturbe l'échange entre Éric et sa mère, mais elle amène également une certaine agitation pour les autres enfants dans la salle. Ces conduites sont évaluées négativement par la mère de Maya comme le montrent ses interpellations fréquentes à Maya. Éric montre de façon implicite qu'il a repéré le côté problématique des conduites de Maya consistant à courir et à crier, mais il n'intervient pas auprès de l'enfant ou de la mère pour les arrêter ou se plaindre. Lorsque la sécurité physique de Maya est en jeu, quand celle-ci s'apprête à grimper sur un meuble, il demande à Maya de descendre. Cependant, il ne thématise pas ces conduites-là non plus dans son échange avec la mère de Maya. Son retour implique uniquement des évaluations positives, par une répétition de la formule « ça s'est bien passé », en lien avec la journée en général, l'activité du matin et le repas.

5.3. Séquence 3 : « elles sont bien excitées »

Lors de la troisième séquence de départ, tous les enfants sont rassemblés sur les bancs qui se trouvent à côté de la porte d'entrée. L'éducatrice, Eliane (E), est assise face aux enfants, sur une chaise. La mère de Tonia est arrivée un court instant auparavant et se trouve dans le couloir avec Tonia. A ce moment-là, la mère de Maya arrive avec le petit frère de Maya dans ses bras. Lorsqu'elle ouvre la porte, la mère de Maya et l'éducatrice échangent des salutations. La mère de Tonia interpelle l'éducatrice pour lui demander si Tonia peut aller aux toilettes. Tonia (To) entre dans la salle et court vers les toilettes. Maya se lève du banc, demande d'aller également aux toilettes, et se met à courir en suivant Tonia. Eliane, l'éducatrice, s'adresse à Maya et à Tonia :

Extrait 5.3.1.

- 1 E>M +OUais . par contre moi je vous regarde+/ hein .
- 2 E>MM parce que ((regarde MM)) elles sont de nouveau bien . bien . bie:n .. exci:tées (...) entre celle qui veut . D'Iriger le jeu . ((geste de balancement)) celle qui veut pa:s\ . les enfants qui sont pas acce:ptés ((pointe vers Tim)) . voilà\ c'est une espèce d'énergie comme ça . qui est un peu difficile\ °et moi en plus je leur ai expliqué j'ai très mal à l'oreille°
- 3 MM °oh°
- 4 E °et je leur ai demandé s'il-vous-plaît de ne pas trop CRI:er\° alors franchement ce matin . au repas . c'était super . ils m'ont tous- ils ont tous été très compatissants avec moi/ °ils m'ont parlé doucement° . °°mais vraiment ça va/ on est tranquille°°
- 5 MM ((rit))
- 6 E °°ah merci . c'est gentil°°\ vraiment \ ((rit))
- 7 MM et l'après-midi/
- 8 E ((se retourne et regarde vers la salle de bains et ensuite de nouveau MM) °et puis bon . là l'après-midi° .((geste avec le poing fermé)) c'est un peu plu::s ./ un plus . EXCitation\ .



Eliane s'adresse aux enfants pour leur dire qu'elle les regarde (l. 1), avant de s'orienter vers la mère de Maya en mettant en lien la nécessité d'une surveillance avec l'état d'excitation des enfants (l. 2). Elle décrit les jeux des enfants, leurs relations parfois conflictuelles et évoque une « espèce d'énergie (...) un peu difficile » avant de mentionner qu'elle a « mal à l'oreille » (l. 2). Par ses énoncés, Eliane fait une évaluation négative des conduites des enfants pendant la journée ainsi que dans la situation présente. En abordant ses douleurs, Eliane accentue le côté problématique des conduites évoquées. Elle rend également visible qu'elle considère l'excitation comme récurrente (« de nouveau » ; l. 2) et pour ainsi dire ordinaire, mais que sa sensibilité personnelle est accrue. La mère ratifie le récit d'Eliane par un continuateur bref (l. 3), marquant un certain embarras quant au positionnement à adopter. Eliane poursuit son récit et raconte que, pendant la matinée, les enfants étaient « compatissants » (l. 4) et elle mime les conduites des enfants en recourant à un discours rapporté (« ça va » ; « on est tranquille », l. 4). A ce moment du récit, la mère s'aligne par le rire (l. 5), partagé par Eliane (l. 6). Elle incite ensuite Eliane à continuer son récit (l. 7), et Eliane revient à la thématique de l'excitation des enfants, abordée initialement (l. 8). Par son geste avec le poing fermé et par les accentuations de ses énoncés, Eliane rend visible un certain état émotionnel et montre que l'après-midi a été difficile pour elle. A ce moment-là, Tonia (To) et Maya reviennent de la salle de bains :

Extrait 5.3.2.

9	To	((revient de la salle de bain et passe à côté de E sans la regarder))
10	E	+n'est-ce pas Tonia / au revoir::r/+
11	Tonia	°no:::n° ((commence à ouvrir la porte))
12	Ti	elle ne dit pas au revoir/
13	E	non tu n'es pas obligée. ((secoue la tête)) moi je te dis au revoir\ tu n'es pas obligée de répondre\
14	M	((arrive en courant depuis la salle de bain et sort de la salle en suivant Tonia))
15	MM	eh. eh. eh. Maya/
16	E	+et Maya+ ((se lève de la chaise))
17	M	((sort dans le couloir avec Tonia)) je peux y aller/
18	MM	NEIN du wartest. und du sagst tschüss (NON tu attends. et tu dis au revoir). Maya/ ((s'approche du couloir))
19	E	((va chercher le classeur)) de toute façon je fais assez vite parce que il y a les enfants qui m'attendent/ ((regarde le classeur))
20	MM	oui. oui ((se retourne vers l'éducatrice et s'approche de la table où le classeur est posé))

Lorsque Tonia passe à côté d'Eliane pour sortir de la salle et rejoindre sa mère (l. 9), Eliane lui ré-adresse l'énoncé précédent portant sur l'excitation, lui demande de le confirmer et lui dit au revoir (l. 10). Tonia répond par non (l. 11). Sur le plan séquentiel, il semble que cette réponse s'aligne à la question posée (« n'est-ce pas Tonia ? »), et non aux salutations. Cependant, un des enfants assis sur les bancs (l. 12) ainsi qu'Eliane elle-même (l. 13) semblent considérer que Tonia a refusé de dire « au revoir ». Pendant ce temps, Maya arrive en courant depuis la salle de bains et s'apprête à sortir de la salle en suivant Tonia. Maya n'a pas pu entendre les échanges préalables concernant les salutations d'au revoir et elle est focalisée sur Tonia en cherchant à la suivre le plus rapidement possible. Sa mère et Eliane l'interpellent (l. 15 et 16) et Maya y répond en demandant si elle peut « y aller » (l. 17), tout en sortant de la salle. La mère de Maya s'adresse alors en allemand à sa fille, avec une accentuation marquée du mot « NEIN » (l. 18), en lui demandant de dire « tschüss » (l.18). La mère de Maya cherche ainsi à inciter Maya à s'aligner aux attentes institutionnelles, rendues manifestes à travers les énoncés qu'Eliane a adressés à Tonia. C'est Eliane qui introduit une nouvelle thématique à ce moment-là, en s'orientant vers le classeur contenant les informations de la journée. Elle indique que le retour se fera « assez vite » (l. 19). Alors, la mère de Maya ne s'occupe plus de Maya, qui est sortie, et se retourne vers Eliane.

Extrait 5.3.3.

21	E	donc MAYa\ ça s'est très bien pa:ssé ((est penchée sur le classeur et tourne une feuille dans le classeur)) . ils sont eu minisport ce matin\ tout est allé très très bien . très bien mangé . il y a rien eu de spécial . °on est resté là° . mais on a fai:t une activité sensoric:lle . là ((pointe vers la table d'activité et se relève) avec de la mousse . euh . grai:nes . ((s'approche des enfants qui l'attendent)) euh . maizena\ et puis voilà\
22	MM	d'accord/ ((suit l'éducatrice et s'approche de la porte))
23	E	((rit)) à demain/ ((lève la main et fait un geste au revoir à Tom qui est dans les bras de MM)
24	MM	à demain\ ((avance vers la porte)) . bonne soirée/
25	E	au revoir\
26	MM	au revoir ((sort de la salle))

En lisant les informations marquées dans le classeur, Eliane nomme les activités réalisées avec les enfants (« ils ont eu minisport », « on a fait une activité sensorielle », l. 21) et ajoute des évaluations positives concernant ces activités (« ça s'est très bien passé », « tout est allé très très bien », l. 21) et le repas (« très bien mangé », l. 21). Elle s'oriente ensuite de nouveau vers les enfants qui l'attendent. La mère de Maya ratifie les énoncés d'Eliane (ligne 22) et la

suit. Eliane et la mère de Maya échangent ensuite des salutations de clôture (l. 23-26), avant que la mère de Maya sorte de la salle.

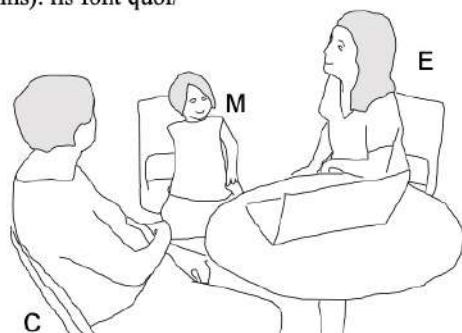
Lors de cette situation de départ, le retour concernant la journée de Maya dans la structure d'accueil se réalise dans deux phases clairement distinctes. Sans le classeur, Eliane partage ses difficultés face à l'excitation des enfants, vu ses douleurs à l'oreille. Elle évoque des tensions entre les enfants (« celle qui veut pas », « les enfants qui sont pas acceptés », l. 2) et rend visibles ses agacements face aux refus des enfants ou à leur excitation (l. 13 et 16). Tout en racontant sa journée en détail, Eliane indique qu'elle n'a pas le temps (l. 19) pour échanger. Les énoncés d'Eliane sont fortement marqués par des phénomènes d'emphase qui renforcent les évaluations négatives des conduites des enfants. Lors du moment d'échange sur la base du classeur, aménagé comme un « retour » institutionnalisé, les énoncés d'Eliane portent uniquement sur des descriptions et des évaluations positives de la journée. L'état d'excitation ou d'éventuelles conduites problématiques de Maya ne sont plus abordés à ce moment-là.

6. Le point de vue de l'enfant sur les retours

Pendant la période de recueil de données dans la structure d'accueil, Maya se montre très intéressée par les caméras. A plusieurs reprises, elle tient à s'assurer qu'elle est filmée lors de ses arrivées et de ses départs. Lors de l'entretien de recherche mené avec Maya, l'enfant peut visionner quatre séquences d'arrivée et les trois séquences de départ analysées ci-dessus. Elle commente ce qu'elle observe, nomme les personnes présentes et décrit ce qu'elles sont en train de faire. Préalablement, Corinne, la chercheuse, a convenu avec Esther que la présence de celle-ci vise à rassurer l'enfant et que ses interventions devraient se limiter à ratifier les énoncés de l'enfant et à valider ses prises de parole. A la fin de ce visionnement et en vue de clore l'entretien, Corinne demande à Maya d'explicitier ce que font les éducatrices et éducateurs lorsque les parents arrivent pour venir rechercher leur enfant. L'échange entre Maya (M), Corinne (C) et Esther (E), présenté ci-après, dure 1.43 minutes et la séquence vidéo est répartie en trois extraits, afin de faciliter l'analyse.

Extrait 6.1.

- 1 C et puis ils font quoi alors . quand les papas et les mamans . ils arrivent/ . Esther et Eliane et Eric (prénoms des éducatrices et éducateurs vus dans les films). ils font quoi/
- 2 M un REtour/
- 3 C un retour/ et ils font comment le retour/
- 4 M °avec un classeur° ((regarde C et ensuite E))
- 5 E ((hoche la tête))
- 6 C avec un classeur/
- 7 M ((hoche la tête))
- 8 C il y a quoi dans le classeur/
- 9 M il y a de:s des journées/
- 10 E des quoi/
- 11 C des journées/
- 12 M des journées
- 13 E ah des journées\
- 14 C et puis il y a quoi de la journée dans le classeur/
- 15 M il y a ce qu'on a fait\ ((regarde C et ensuite E))
- 16 E ((hoche la tête))



Suite à la question de Corinne portant sur ce que les éducateurs et éducatrices font lors des départs, Maya indique qu'ils font un « retour » (l. 2), en utilisant un « classeur » (l. 3) qui contient des informations sur les « journées » (l. 9, 12) des enfants et sur « ce qu'on fait » (l.

15). Maya utilise les termes usuels des professionnel.le.s dans la structure d'accueil. Elle s'adresse à Corinne, mais oriente à plusieurs moments son regard vers Esther (lignes 4 et 15), qui ratifie alors les réponses de Maya. Il s'agit ici d'une description généralisée d'un « retour », élaborée conjointement par les questionnements de la chercheuse, les explicitations de l'enfant et les ratifications de l'éducatrice (l. 5, 13, 16).

Par des phénomènes d'accentuation, Corinne montre ensuite qu'elle s'intéresse spécifiquement aux retours qui concernent Maya (l. 17) :

Extrait 6.2.

- 17 C AH:./ . et puis par exemple . tu fais quoi TOI alors/
 18 M si j'ai fait des bêtises ils disent que j'ai fait des BÊTises ((regarde E en souriant))
 19 E pas que ((secoue la tête))
 20 C et tu fais des fois quoi comme bêtises/
 21 M des fois je tape ((baisse le regard et regarde ensuite E))
 22 C ah:/ et puis ça c'est dans le classeur/
 23 M ((hoche la tête plusieurs fois et regarde E))
 24 E ((inclina la tête et fait une mimique de surprise ; regarde M ; secoue la tête en souriant))
 25 M ((sourit en regardant E))
 26 C et quand tu fais quoi d'autre encore/
 27 M je pousse
 28 E +mai:s non\+ . dans le classeur qu'est-ce qu'on- . c'est pas ce qu'on note dans le classeur ((secoue la tête))
 29 M ((s'agite sur sa chaise et la fait reculer ce qui fait bouger la table)) (3 sec.)
 30 E et en plus toi tu fais le retour/ des fois tu joues avec les copains à faire des retours\ . et qu'est-ce que tu DIS dans les retours aux copains/ .
 31 M qu'elle a bien fait . bien joué ((regarde E et sourit))
 32 E ((hoche la tête)) et quoi d'autre encore/
 33 M qu'elle a bien écouté:/ ((sourit))

En parlant de ce qu'elle fait, l'enfant mobilise le terme de « bêtise » (l. 18). Lors de cet énoncé, Maya ne regarde plus Corinne comme précédemment, mais oriente son regard vers Esther et lui sourit. En chevauchement, Esther et Corinne s'adressent simultanément à Maya. Tandis qu'Esther se désaffilie de l'énoncé de l'enfant (« pas que », l. 19) et secoue la tête, Corinne s'aligne et demande des précisions concernant le terme de « bêtise » (l. 20). L'enfant continue de répondre à Corinne et met en lien le terme de bêtise avec des conduites agressives (« je tape », l. 21 ; « je pousse » l. 27) qui sont marquées dans le classeur (l. 23). Simultanément, elle regarde Esther de façon répétée (l. 18, 21, 23, 25) et lui sourit. Par de multiples ressources multimodales, Esther rend visible qu'elle ne s'aligne pas et qu'elle conteste les énoncés de Maya (l. 24 ; l. 28). Il est ici intéressant d'observer qu'Esther ne s'aligne plus sur les rôles définis préalablement avec Corinne et consistant à ratifier l'ensemble des énoncés de Maya, mais qu'elle intervient pour les contester. Maya s'agite alors sur sa chaise. Après une courte interruption due aux mouvements de Maya, Esther s'autosélectionne pour poser elle-même des questions à Maya. Elle n'aborde plus le classeur et ce qui est écrit, mais parle des jeux de Maya lorsqu'elle joue « avec les copains à faire des retours » (l. 30). Maya s'aligne et évoque des énoncés qu'elle a repérés dans les discours des éducatrices et éducateurs : « elle a bien fait », « elle a bien joué », (l. 31) et « elle a bien écouté » (l. 33). Esther s'aligne à ces énoncés et les ratifie par des hochements de tête (l. 32).

Extrait 6.3.

- 34 E ((rit)) c'est important pour toi en fait que . si tu as écouté ou pas\ . ce qu'on dit à tes parents\ c'est ça/
35 M ((regarde E)) (1 sec.)
36 E c'est important . ou c'est pas important/
37 M c'est pas +impORtANT+ / ((se met debout sur sa chaise))
38 E c'est pas important\ tu t'en fiches\
39 C toi tu viens écouter des fois . quand . Esther ou Eliane fait le retour ou tu vas jouer/
40 M JAmAIS\
41 C jamais tu écoutes/
42 M ((regarde E)) °non jamais°
43 E ((incline la tête et regarde M avec une mimique d'étonnement))
44 C non/
45 E je sais pas . je sais pas . c'est toi qui sais . tu viens pas écouter/ les retours/
46 M °jamais . jamais . jamais° ((joue avec sa chaise))
47 E alors comment tu sais ce qu'on dit alors/ ((touche le bras de M))
48 M parce que j'ai vu:./

Esther demande à Maya de confirmer que c'est « important » pour elle lorsque les professionnel.le.s disent à ses parents si elle a bien écouté (l. 34). L'enfant ne répond pas et regarde Esther qui reformule sa question (l. 36). Cette fois, Maya s'agite, se met debout sur sa chaise et répond par la négative (« c'est pas important », l. 37). Elle accentue fortement le mot « important » ce qui donne un air de défi à son énoncé. Esther enchaîne et répète l'énoncé de Maya avant d'ajouter « tu t'en fiches » (l. 38). Corinne initie une nouvelle thématique et demande à Maya si elle vient « écouter » les retours (l. 39). Maya répond par « jamais » (l. 40) et répète ensuite ce terme à plusieurs reprises (l. 42 et l. 46) en réponse aux différents énoncés d'Esther et de Corinne. Lorsqu'Esther l'interroge comment elle sait « ce qu'on dit » (l. 47), Maya répond : « j'ai vu » (l. 48).

Pendant cet entretien, Maya montre à travers ses différents énoncés qu'elle a bien identifié le caractère évaluatif des retours. Elle rend visible qu'elle a identifié des ressources mobilisées lors des retours (le « classeur ») ainsi que le contenu des échanges entre les parents et les membres de l'équipe éducative portant sur les « journées » et leur évaluation. Elle donne des exemples pour des évaluations positives, ainsi que pour des évaluations négatives. Esther, quant à elle, ratifie les exemples portant sur les évaluations positives, mais conteste les évaluations négatives. Selon elle, les informations notées dans le classeur ne portent pas sur les « bêtises » des enfants, ou alors « pas que » (l. 19). Ce point semble suffisamment important pour Esther pour qu'elle modifie son positionnement dans le cours de l'interaction et pour intervenir elle-même en posant des questions à Maya. A ce moment-là de l'entretien, les énoncés d'Esther et de Maya montrent une désaffiliation entre l'enfant et l'éducatrice, avec des marques de défi ou de contestation de la part des deux interactants.

7. Discussion et conclusion

Au terme de ces analyses, la dimension évaluative des retours est manifeste. Comme Maya l'a expliqué lors de l'entretien, les retours portent sur « si elle a bien joué » et « si ça s'est bien passé », mais également sur des conduites considérées comme problématiques, sur ses « bêtises » pour reprendre le terme utilisé par l'enfant. Lors des trois situations de retour analysées, les évaluations positives et négatives s'imbriquent. Même lorsque cela se « passe bien », certaines conduites peuvent être considérées comme problématiques. Lors des retours, trois types d'activités évaluatives se déroulent parfois en même temps.

Premièrement, les professionnel.le.s veillent à rendre manifeste une évaluation positive portant sur la journée, l'enfant et les activités dans la structure d'accueil en général avec un message fondamental : « ça s'est bien passé ». La systématisme d'une généralisation de ces retours positifs contribue à construire un monde « enjolivé » (Sadock, 2003) qui est, dans une certaine mesure, partagé par les parents. Une recherche portant sur les discours et des représentations des parents souligne ainsi qu'ils utilisent fréquemment l'expression « ça se passe très bien » pour parler de leurs relations avec les structures d'accueil (Bouve, 1999, 2014).

Deuxièmement, les membres de l'équipe éducative cherchent à faire le récit de certaines expériences vécues avec l'enfant concerné et à raconter aux parents ce que leur enfant a fait pendant leur absence. Lors de ces récits plus ponctuels, les évaluations sont plus nuancées et peuvent être d'ordre négatif. Les récits, le recours au discours rapporté et les phénomènes d'emphase contribuent à montrer une implication émotionnelle. De cette manière, les professionnel.le.s donnent à voir la réalité des liens d'attachement et de leur vécu auprès des enfants. Les discours dans les interactions auprès des enfants ou dans l'équipe éducative peuvent parfois montrer clairement des vécus de fatigue ou d'agacement (Ulman & Odena, 2020), tandis que, lors des rencontres avec les parents, les évaluations négatives sont souvent atténuées. L'évaluation générale, souvent positive, et les récits détaillés portent sur des événements antérieurs à la situation de retour et peuvent être complétés par des éléments situés.

Troisièmement, les conduites des enfants dans le moment même des retours peuvent ainsi donner lieu à des évaluations situées sur ce qui est attendu ou non dans le contexte de la structure d'accueil. Les retours permettent ainsi d'évaluer les conduites des enfants par des mises en récit ou par des conduites multimodales. Un regard réprobateur vers un enfant qui fait du bruit, est en train de courir ou ne répond pas à des salutations rend visibles les attentes sociales et institutionnelles et constitue une pratique évaluative émergeant du cours des interactions.

Ces différents types d'évaluation, portant sur des retours généralisés ou détaillés des événements de la journée ou sur les conduites situées, s'accomplissent de façon imbriquée. L'imbrication entre les différents registres évaluatifs se manifeste par des modalités interactionnelles diverses. Une telle multiactivité peut s'accomplir par des micro-alternances successives, dans un régime « imbriqué » (Mondada, 2017, p. 340). Le retour portant sur les « chansons à texte » et les évaluations négatives qu'il contient est ainsi précédé, ponctué, et suivi par des évaluations positives sur la journée ou le jeu de Maya. Les différentes activités évaluatives peuvent également s'effectuer de manière simultanée, dans un régime « parallèle » (Mondada, 2017, p. 340). C'est le cas lors du départ où Maya crie et court, lorsque les énoncés verbaux du retour de l'éducateur adressé à la mère de Maya portent explicitement sur des

évaluations positives de la journée en général, tandis que, simultanément, l'éducateur montre de façon implicite qu'il observe les conduites problématiques de l'enfant pendant le déroulement du retour, par la mobilisation de ressources multimodales, telles que les expressions du visage ou les gestes. Dans le dernier retour analysé, Eliane aménage des phases distinctes de son retour. Lors de l'arrivée de la mère de Maya, Eliane commence par un partage d'expérience sur les difficultés de la journée et rend simultanément visible que les conduites des enfants, notamment en ce qui concerne l'absence de salutations, ne correspondent pas aux attentes normatives. En prenant le classeur, Eliane passe à un retour plus « officiel », limité à des évaluations positives. Les différents types d'évaluation se succèdent ici sur un mode « exclusif » (Mondada, 2017, p. 340), avec des effets de discontinuité entre les deux phases du retour.

Dans les trois séquences de retour analysées, les évaluations négatives sont marquées par des phénomènes d'implication, d'atténuation ou de minimisation. Les sourires, les rires ponctuent les énoncés et contribuent à leur conférer une forme enjouée. Dans le dernier retour uniquement, l'éducatrice montre des traces d'un agacement par les accentuations de certains énoncés et par des choix linguistiques (« bien excitées » ; « celle qui veut pas » ; « une espèce d'énergie »). Cependant, ces traces d'un agacement sont mises en lien avec le groupe des enfants dans son ensemble et avec l'état physique de l'éducatrice. Les évaluations négatives concernent ainsi moins Maya de façon individuelle, que le vécu de l'éducatrice face au groupe d'enfant. Dans toutes les situations, les évaluations négatives sont suivies par des évaluations positives et elles sont ainsi mises en perspective. De cette manière, les professionnel.le.s rendent visible une différenciation entre les conduites situées et le développement à long terme ou les caractéristiques générales de l'enfant.

Les analyses montrent que les processus d'évaluation ne s'accomplissent pas uniquement par les éducatrices et éducateurs. Les parents et les enfants y participent et les évaluations s'élaborent de façon collective. Les parents adoptent des modalités interactionnelles variées lors de ces retours. A certains moments, les parents peuvent s'excuser pour l'enfant. La mère de Maya demande ainsi « pardon » à l'éducateur lorsque Maya crie. Lors de l'échange concernant les chansons à texte, le père de Maya cherche à établir sa responsabilité personnelle pour les conduites de Maya avant de la réfuter par « ça c'est pas moi ». Ces différents éléments montrent que les parents assument une certaine responsabilité quant aux conduites des enfants, s'en excusent ou les mettent en lien avec des pratiques dans le contexte familial. A d'autres moments, les parents et les professionnel.le.s peuvent intervenir conjointement pour inciter Maya à modifier ses conduites dans le contexte du retour. La mère de Maya et Éric interviennent simultanément afin de faire descendre Maya d'un meuble, et la mère incite sa fille à dire « au revoir » à Eliane avant de sortir de la salle. Les parents participent ainsi à l'évaluation des conduites de leur enfant de façon située.

De façon récurrente, le père ou la mère de Maya montre une posture d'écoute. Par des continueurs et des ratifications sommaires, les parents montrent leur disponibilité pour les échanges, mais n'accomplissent pas des affiliations ou des désaffiliations. La complexité des retours, l'imbrication entre les évaluations positives et négatives et les modalités explicites ou implicites du déroulement interactionnel constituent un faisceau de significations multiples. Pour les parents, il n'est pas toujours aisé d'identifier les attentes des professionnel.le.s lors de ces situations de retour. Une posture d'écoute, rendue publiquement manifeste, permet alors de montrer leur intérêt pour leur enfant et la vie institutionnelle, sans prendre le risque d'adopter un positionnement clair. Dans les situations analysées, les parents de Maya évitent de mettre en question leur enfant en ce qui concerne les conduites racontées et

n'interviennent uniquement que sur ce qui concerne les conduites dans le présent des échanges de retour.

Le choix de l'étude de cas de Maya ne permet pas d'étudier toute la diversité des rencontres avec les parents qui varient en fonction des situations singulières, mais également en fonction de leurs parcours de vie, leurs attentes éducatives et leur appartenance sociale. Pour favoriser la réalisation d'entretiens de recherche avec les enfants, les éducatrices.teurs de la structure d'accueil concernée ont proposé de demander l'accord pour un tel entretien aux parents de Maya. Pour les professionnel.le.s, les critères de choix portaient sur les compétences de l'enfant, sur le plan linguistique et émotionnel, lui permettant de se sentir à l'aise dans le contexte d'un entretien de recherche ainsi que sur le lien de confiance établi avec les parents concernés. Maya est ainsi une petite fille qui s'exprime bien, se sent à l'aise dans le contexte de la structure d'accueil et la fréquente de façon régulière et depuis plusieurs années. Les parents de Maya appartiennent à la classe moyenne supérieure. Le père et la mère sont d'origine allophone et parlent en allemand avec Maya dans le contexte familial, tout en maîtrisant parfaitement le français. Les relations entre le père, la mère, Maya et les professionnel.le.s travaillant dans la structure d'accueil sont considérées comme « bonnes » par l'ensemble des personnes impliquées. Il est d'autant plus intéressant d'étudier comment, même dans une telle relation de « bonne qualité », les situations de retour et les pratiques d'évaluation qui s'y déroulent peuvent amener des doutes et des incertitudes pour les parents. Lorsqu'un.e professionnel.le.s se plaint des enfants, s'agit-il de reconnaître les griefs exprimés ou se positionner pour prendre le parti de son enfant ? La complexité des situations de retour est renforcée pour des parents qui ne se sentent pas en confiance à la structure d'accueil ou lorsque leurs attentes éducatives se différencient de celles du lieu d'accueil (Bouve, 1999).

Pour les enfants également, ces moments de départ sont complexes. L'arrivée de leurs parents interrompt leur activité et nécessite de se réorienter pour passer d'un contexte à un autre (Ulmann & Dupont, 2017). Par ailleurs, les échanges lors des retours concernent les enfants directement et portent sur des évaluations de leurs conduites, de leur état de santé et de leur journée dans la structure d'accueil. Lors de l'entretien de recherche, Maya évoque que les professionnel.le.s disent si elle a fait « des bêtises ». L'analyse empirique montre que les membres de l'équipe éducative abordent effectivement les conduites considérées comme inadéquates, ou les « bêtises » pour reprendre le terme utilisé par l'enfant. Les retours ne portent certes pas sur des conduites agressives, consistant à taper ou à pousser. Cependant, ils thématisent les façons inappropriées de parler de Maya, de « déménager toute la dînette », de « vouloir diriger le jeu », d'être « excitée » ou d'avoir un « fort caractère ». Les évaluations négatives s'imbriquent aux évaluations positives et si elles sont contextualisées par des récits sur des situations ponctuelles, elles sont pourtant récurrentes.

Comment les enfants s'ajustent-ils au cours des interactions de retour ? Les analyses menées montrent toute la diversité des conduites de Maya. Lors du premier retour, Maya s'installe pour jouer à une certaine distance d'Esther et de son père et en leur tournant le dos. Avec le bruit ambiant, elle ne perçoit que des bribes des échanges. Par son positionnement dans l'espace et son engagement dans une activité individuelle, Maya montre qu'elle ne participe pas au retour. Lors de la deuxième séquence, au contraire, Maya s'agite, se met à crier et à courir ou à grimper sur des meubles. Elle perturbe le moment du retour, l'interrompt à plusieurs reprises et s'empêche de pouvoir participer aux échanges portant sur une évaluation de ses conduites. Lors de la dernière séquence, Maya s'oriente vers une autre enfant du groupe et suit Tonia pour aller aux toilettes et pour sortir de la salle. Pendant un certain moment du retour, elle se trouve ainsi à une grande distance et ne peut pas percevoir ce qui

se dit. Cependant, même lorsqu'elle passe à côté d'Eliane et de sa mère et que celles-ci s'adressent à elle, elle ignore leurs énoncés et ne s'y aligne pas. Lorsque l'enfant perturbe le retour ou ne s'aligne pas aux échanges, ses conduites donnent lieu à une régulation située des conduites considérées comme inadéquates.

Ces trois séquences constituent des exemples de situations où Maya, par des procédés divers, évite d'être témoin de ce qui se dit. Ces observations analytiques font écho aux discours de Maya lors de l'entretien de recherche lorsqu'elle insiste pour affirmer qu'elle n'écoute « jamais ». Il n'est pas possible d'identifier s'il s'agit ici effectivement d'une stratégie intentionnelle de la part de l'enfant, mais l'analyse de la réalité empirique montre que Maya aménage les situations en question pour ne pas participer aux retours entre les professionnel.le.s et ses parents et pour éviter d'entendre. De cette manière, Maya n'est pas confrontée, jour après jour, aux évaluations qui la concernent. Dans le contexte de la structure d'accueil, elle peut, cependant, observer une grande variété de retours portant sur les autres enfants du groupe. Comme Maya l'exprime dans l'entretien de recherche, même si Maya n'écoute « jamais », elle sait ce qui se dit parce qu'elle a « vu ». Les analyses montrent que Maya connaît suffisamment le déroulement des retours pour s'y ajuster par des ressources interactionnelles variées.

Lors des retours, les participant.e.s négocient les règles institutionnelles en rendant visibles des évaluations positives et négatives des conduites des enfants. Entre compliments et plaintes, ces évaluations posent des défis aux différents participant.e.s aux interactions. Il s'agit de négocier conjointement ce qui se fait, comment le faire et comment évaluer ce qui se fait. Ces processus de négociation s'accomplissent de façon située et par une grande variété de « méthodes » interactionnelles. Les analyses montrent que les attentes normatives et les règles interactionnelles ne sont pas « tyranniques au point que l'on ne puisse avec elles louvoyer, composer, et se tirer honorablement de ce travail d'équilibriste auquel elles nous contraignent » (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p. 47).

La perspective interactionnelle adoptée fait ressortir comment les relations entre les parents et les professionnel.le.s, mais également avec les enfants se construisent dans le détail des interactions quotidiennes. Les retours, souvent considérés comme un simple échange d'« informations », mobilisent des pratiques d'évaluation qui restent parfois impensées. L'évaluation s'insère dans le quotidien et pose des défis sur le plan relationnel et émotionnel pour les parents, les enfants et les professionnel.le.s. Des démarches de formation à travers une analyse des interactions (Garcia, 2021 ; Zogmal & Durand, 2020) peuvent contribuer à mieux comprendre les enjeux lors des situations de départ dans les structures d'accueil et à s'engager dans un débat collectif autour des pratiques des métiers d'éducation.

8. Références bibliographiques

- Antaki, C., & Kent, A. (2015). Offering alternatives as a way of issuing directives to children: Putting the worse option last. *Journal of Pragmatics*, 78, 25-38.
- Berger, E. (2017). Se plaindre des enfants : positionnements épistémiques et rapports institutionnels dans les récits conversationnels entre au-pair et famille d'accueil. *Tranel*, 67, 103-125.
- Berger, E., & Pekarek Doehler, S. (2015). Direct reported speech in storytellings: enacting and negotiating epistemic entitlements. *Text & Talk*, 35(6), 789-813.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. Goody, *Questions and politeness. Strategies in social interaction* (pp. 56-289). Cambridge Univ. Press.
- Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et Prévisions*, 57-58, 45-58.
- Bouve, C. (2001). Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance. L'Harmattan.
- Bouve, C. (2014). « Ça se passe bien » : De la distance entre parents et professionnels au sein des lieux d'accueil de la petite enfance. *Revue [petite] enfance*, 115, 13-22.
- Cekaite, A. (2020). Subversive compliance and embodiment in remedial interchanges. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language Discourse Communication Studies*, 669-693.
- Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. In G. Meyer & A. Spack (Éds.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir* (pp. 143-164). ERES.
- Curl, T., Drew, P., & Ogden, R. (2002). *Complaining: Affiliation and Disaffiliation in Complaint Sequences in Conversation* (manuscrit non publié). University of York.
- Draghici, C. C., & Garnier, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants: enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, 39, 16-29.
- Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse. Université de Genève.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (Éds.) (2020). Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif. Editions Octarès.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2022). Travailler sous le regard d'autrui : une compétence interactionnelle ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1098338ar>
- Garcia, S. (2020). Penser les continuités entre recherche et formation professionnelle dans les métiers socio-éducatifs : le cas des compétences interactionnelles des éducateurs de l'enfance dans la relation avec les parents. *Recherche & Formation*, 94, 35-51.
- Garcia, S. (2021). Interagir au travail et en situation de formation : le cas des relations avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance, *Savoirs*, 56, 55-75.
- Garcia, S., & Filliettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducateurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138.
- Garcia, S., Wolter, L., & Filliettaz, L. (2022). Travailler « sur le pas de la porte ». Le cas des interactions avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 16(1), 1-27.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.

- Geay, B. (2017). Les relations entre parents et professionnels de la petite enfance : un système d'attentes et de conventions sociales. *Revue française des affaires sociales*, 309-315.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public*. Allen Lane.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Tomes 1 et 2. Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Editions de Minuit.
- Goodwin, C. (2017). *Co-operative action*. Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity.
- Heritage, J. (2009). Conversation Analysis as Social Theory. In B.S. Turner (Ed.), *The New Blackwell Companion to Social Theory* (pp. 300-320). Blackwell Publishing.
- Heritage, J. (2011): Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 159-183). Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La description des échanges en analyse conversationnelle : l'exemple du compliment. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine - Vincennes*, 36-37, 1-53.
- Kress G., Jewitt, C, Ogborn J., & Tsatsarelis, C. (2001). Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom. Continuum.
- Melander, H. (2017). Becoming a « Good Nurse ». Social Norms of Conduct and the Management of Interpersonal Relations. In S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. De Weck, L. Filliettaz, E. González-Martínez & C. Petitjean (Eds.), *Interactional competences in institutional settings: from school to the workplace* (pp. 171-196). Palgrave.
- Mondada, L. (2017). Multiactivité et interaction. In J.-M. Barbier & M. Durand (Éds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 319-356). Presses universitaires de France.
- Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (2007). Introduction: Morality as family practice. *Discourse & Society*, 18(1), 5-10.
- Ogay, T., & Ballif, L. (2019). Les interactions entre parents et enseignants à l'entrée et à la sortie des classes lors de la première année d'école: deux fois dix minutes quotidiennes d'ambiguïté. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner, (Eds.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (pp. 175-194). Springer VS.
- Pochon-Berger, E. (2011). L'analyse conversationnelle comme approche "sociale" de l'acquisition des langues secondes: une illustration empirique. *Revue Tranel*, 53, 127-146.
- Pomerantz, A. (1978). Compliment Responses. In J. Schenkein (Ed.). *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 79-112). Academic Press.
- Rampton, B., & Eley, L. (2018). Goffman and the everyday interactional grounding of surveillance. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 214, 1-29.
- Sacks, H. (1987 [1973]): On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J.R.E. Lee (Eds.): *Talk and social organization*. Clevedon, 54-69.
- Sadock, V. (2003). L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Etude auprès des auxiliaires de puériculture en France. *Travailler*, 2(10), 93-106.

- Schegloff, E.A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Langage*, 53-2, 361-382.
- Sellenet, C. (2006). Parents-professionnels : une co-éducation en tension. In C. Deana (Éd.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (pp. 29-48). Èrès.
- Stevanovic, M., & Svennevig, J. (2015). Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. *Journal of pragmatics*, 78, 1-6.
- Traverso, V. (2008). The dilemmas of third-party complaints in conversation between friends. *Journal of Pragmatics*, 41(12), 2385-2399.
- Ulmann A.-L., Dupont, C., (2017). Les transitions, un révélateur des enjeux sociaux du travail avec les tout-petits. In S. Rayna & P. Garnier (Éds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 47-63). Peter Lang.
- Ulmann, A.-L., & Odena, S. (2020). La catégorisation au cœur de l'activité avec des tout-petits. Manières de dire et manières de faire le travail dans les crèches. *Revue des politiques sociales et familiales*, 136-137, 24-37.
- Wolter, L. (2020). L'analyse interactionnelle comme levier de compréhension du caractère complexe et invisible du travail : le cas de l'éducation de la petite enfance [Mémoire de Master, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150134>
- Zogmal, M. (2020). Savoir voir et faire voir : Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Peter Lang.
- Zogmal, M. & Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle : contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122.
- Zogmal, M., & Filliettaz, L. (2021). Identifier des routines interactionnelles dans le travail des éducateurs de l'enfance : le cas des arrivées des enfants dans les structures d'accueil. *Activités*, 18(2), 168-198.

9. Annexe : Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACCent	Accentuation
(incertain)	Segments dont la transcription est incertaine
XX	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
-	Troncations
. ...	Pauses de durée variable
<u>souligné</u>	Chevauchements dans les prises de parole
((commentaire))	Commentaire du transcripateur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales
E	Educatrices-teurs (Esther, Eric, Enzo, Eliane, Emma)
S	Stagiaire (Sarah)
M	Maya (enfant)
MM	Mère de Maya
PM	Père de Maya
T	Enfants (Tom, Tonia, Tim, Tobias)