

Former... lors des rencontres avec les parents

Par Laurent Filliettaz et Marianne Zogmal, Equipe Interaction & Formation
Université de Genève

La formation pratique des futurs éducateurs et éducatrices ne se matérialise pas seulement dans les entretiens pédagogiques de stages, mais également au cours des pratiques quotidiennes. Pour les formateurs et les formatrices, il s'agit alors de s'orienter vers deux activités de façon simultanée : il faut travailler avec les enfants, d'une part, et former les stagiaires, d'autre part. Une telle activité hybride est complexe, notamment en présence d'« usagers ». Lorsque les enfants sont présents, il n'est pas possible de les faire attendre pour échanger avec un·e stagiaire. Le « terrain appelle ! » et il est souvent difficile de s'en extraire, même ponctuellement. Alors, un regard ou une remarque rapide peuvent attirer l'attention vers ce qui est important dans une situation donnée (Filliettaz et Zogmal, 2020). Lors des interactions avec les parents, pendant les arrivées ou les départs, il est encore plus difficile d'interrompre les échanges pour adresser une remarque à une personne en formation. Les rencontres

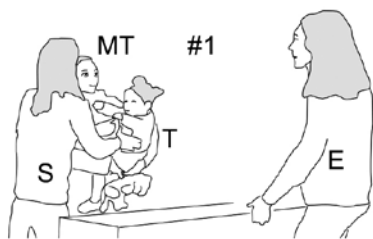
quotidiennes avec les parents se déroulent « sur le pas de la porte » (Chatelain-Gobron, 2014) et impliquent souvent de nombreuses personnes. Elles nécessitent, de la part des professionnel·le·s, un engagement dans de multiples activités, menées en parallèle (Garcia *et al.*, 2022), qui combine un travail éducatif orienté vers les enfants, des interactions avec les parents et des processus de coordination dans l'équipe éducative. Pour faciliter les arrivées et les départs des enfants, les parents, les professionnel·le·s et les enfants construisent des routines qu'il s'agit ensuite d'ajuster aux spécificités des situations (Zogmal et Filliettaz, 2021). Dans de telles situations complexes, quelles sont les formes d'un travail d'accompagnement des stagiaires et des novices ? Cet article vise ainsi à montrer comment les professionnel·le·s s'y prennent pour former et rendre le travail à la fois accessible et porteur d'opportunités d'apprentissage pour les novices.

Pour répondre à ces questions, nous avons analysé trois situations de ▲

▲ stage et les pratiques d'accompagnement, accomplies lors de rencontres avec des parents. Ces situations ont été filmées dans deux structures d'accueil collectif de jour en ville de Genève en 2019¹.

L'arrivée de Tessa : « Tu viens ? »

Lors de son arrivée, la mère (MT) de Tessa (T) entre dans la structure d'accueil en portant sa fille dans les bras. Elle se met à discuter avec Edith (E), l'éducatrice qui se trouve à l'accueil. Les deux adultes parlent du doudou de Tessa qui a été perdu la veille dans la structure d'accueil. Tessa (âgée d'environ 2 ans) reste dans les bras de sa mère et observe ce qu'il se passe dans la salle. Elle regarde Sonia (S), la stagiaire, qui se trouve à proximité et lui sourit. Tessa connaît bien Sonia qui réalise son stage de deuxième année dans son groupe. Sonia s'approche de Tessa. L'enfant lève ses bras (voir #1).



Sonia tend alors les bras à Tessa, lui dit : « Tu viens ? » et prend Tessa dans ses bras. La mère de Tessa ne s'oriente pas vers Sonia et continue à discuter avec Edith. Cependant, elle laisse Sonia prendre l'enfant. Sonia reste un bref instant à côté de la mère de Tessa et parle doucement à Tessa pour l'inciter à dire au revoir. Tessa oriente son regard vers les enfants dans la salle et la mère de Tessa continue à se focaliser exclusivement vers Edith. Dès lors, Sonia s'éloigne et rejoint les enfants qui jouent dans la salle, en portant Tessa dans les bras.

Lors de l'arrivée de Tessa, la stagiaire n'a pas d'échange de parole avec l'éducatrice ou la mère. Une répartition tacite des tâches se met en place à travers les actions réalisées. Dans cette situation, la stagiaire n'apprend pas par l'acquisition de connaissances transmises, mais en participant à une activité en cours. Sa participation reste limitée à une partie de ce qu'il se passe. Dans une situation où le parent et l'enfant sont présents simultanément, Sonia prend en charge l'enfant pendant qu'Edith s'occupe de l'échange avec la mère. C'est l'absence d'une orientation d'Edith vers l'activité de Sonia qui la rend légitime et permet qu'elle se déploie sans interrompre l'échange

1-Ces données ont été recueillies dans le cadre d'un programme de recherche financé par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS), sous le numéro de projet 182160. Les résultats de ce programme de recherche sont consultables à l'adresse suivante : <https://data.snf.ch/grants/grant/182160>

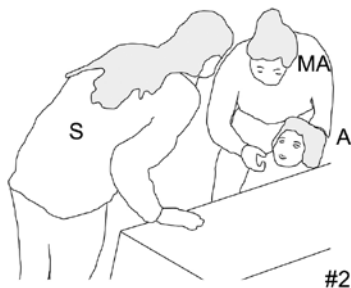
avec la mère de Tessa. Sonia arrive à identifier ce qu'elle peut faire pour contribuer au bon déroulement de l'arrivée de Tessa, en prenant en charge une partie de l'accueil tout en restant en marge de l'activité principale. L'intervention de la stagiaire revêt ainsi la forme d'une « participation périphérique légitime » (Lave & Wenger, 1991) au travail de l'équipe éducative. Par l'ensemble des conduites de toutes les participantes, la situation est aménagée pour offrir une opportunité pour la stagiaire d'accéder à une partie des activités en cours lors d'un moment d'accueil. Cette participation est dite « périphérique », car elle ne porte que sur une partie du travail d'accueil : celle orientée vers l'invitation de l'enfant à rejoindre les activités en cours. Et cette activité est à considérer comme « légitime », car elle est reconnue comme pouvant être prise en charge pleinement par la stagiaire.

L'arrivée d'Anna : « Le petit bobo »

Dans la deuxième situation, une éducatrice et une stagiaire travaillent dans un groupe d'enfants âgés de 2 à 3 ans. La stagiaire réalise son stage de première année dans la structure d'accueil. Pendant toute la matinée, l'éducatrice prend en charge les moments

d'accueil, tout en accomplissant ses autres tâches.

La stagiaire intervient uniquement lors de l'arrivée d'Anna (A) qui se déroule en fin de matinée. Lorsque Anna arrive dans la structure d'accueil avec sa mère (MA), les autres enfants viennent de se regrouper et sont assis avec Elodie (E), l'éducatrice, pour un moment de « réunion ». Sara (S), la stagiaire, s'approche d'Anna et de sa mère. Pendant cet accueil, Sara discute avec la mère d'Anna d'une blessure au front que l'enfant s'est faite la veille lorsqu'elle a été à la piscine avec sa mère (#2).



Sara prend ensuite Anna par la main et salue sa mère qui sort de la salle. Pendant les échanges entre Sara, Anna et la mère d'Anna, Elodie n'intervient pas du tout. Elle se trouve assise à une certaine distance, entourée des autres enfants, et elle a suspendu son activité pour attendre l'arrivée d'Anna. Elle parvient ainsi à entendre l'échange entre la mère d'Anna et Sara. Ainsi, lorsque ▲

▲ Sara invite Anna à aller s'asseoir, Elodie s'adresse immédiatement à l'enfant et la salue de loin :

- 1 S viens Anna . on va aller s'asseoir \ ((donne la main à Anna))
- 2 E +bonjour ANNA/+ .. +comment ça VA/+
- 3 S ((s'approche de E)) elle a un petit bobo là . là . ici
- 4 E °ah oui°

Lors des salutations d'Elodie, adressées à Anna, l'éducatrice demande à l'enfant « comment ça va » (l. 2). Sara s'autosélectionne et répond pour l'enfant : « Elle a un petit bobo » (l. 3). De cette manière, la stagiaire fait un retour de ses échanges avec la mère d'Anna et montre la blessure à Elodie.

- 5 S il faut lui mettre de la crème de temps en temps
- 6 E mais on a aucune crème
- 7 S ah OUI/ (...) AH bon/
- 8 E °non on a plus le droit ° (...) il faut amener de chez elle .

Sara enchaîne et répète la consigne qu'elle a reçue de la mère d'Anna : « Il faut lui mettre de la crème de temps en temps » (l. 5). Elodie ne s'aligne pas et indique l'impossibilité de suivre une telle recommandation (l. 6). Sara montre son étonnement (l. 7). Elodie énonce alors des prescriptions institution-

nelles existantes (l. 8), jusqu'ici inconnues de la part de Sara. En utilisant les termes « plus le droit », elle rend visible que ces prescriptions sont récentes. L'éducatrice ne thématise pas la surprise de Sara, mais enchaîne :

- 9 E +si tu la vois tu arrives à lui dire+
- 10 S maintenant là/
- 11 E +regarde si tu la vois vite tu dis+ . ben on lui met pas et tu mets un mot sur le -
- 12 S okay

Elodie demande à Sara de parler à la mère d'Anna (l.9). Etant donné que la mère est déjà partie, la stagiaire demande une confirmation (l. 10). Elodie reformule sa demande (« Si tu la vois », l. 11), avant de changer d'avis vu qu'elle voit la mère s'éloigner à travers la fenêtre. Elle propose alors une piste d'action alternative, consistant à ne pas mettre de crème (« On lui met pas », l. 11) et de mettre un mot (l.11).

- 13 E parce qu'on a rien (...)
- 14 S oh . je savais pas . MINCe /
- 15 E oh c'est pas °grave°
- 16 S bon ben \
- 17 E Il faut qu'elle en amène une de chez elle . tu peux écrire sur le classeur/

Elodie argumente ensuite pourquoi il n'est pas possible de ▲

Mesures du temps



Manies – Collectif CrrC

▲ faire ce que Sara a négocié avec la mère d'Anna (« Parce qu'on a rien »; l. 13). La stagiaire explicite alors verbalement ce qu'elle avait exprimé préalablement par son étonnement : « Je savais pas » (l. 14). Elle ajoute un « mince » (l. 14) qui peut exprimer une excuse, mais qui rend également visible l'existence d'un problème. Elodie ne rend pas visible si la stagiaire aurait dû connaître les prescriptions institutionnelles concernant les médicaments et qu'elle avait les informations à sa disposition ou si l'équipe éducative ne l'a pas tenue au courant des pratiques institutionnelles. Elodie s'aligne en premier sur la teneur d'excuse de l'énoncé de Sara, en indiquant que « c'est pas grave » (l. 15), avant d'aborder le problème posé et les pistes d'action qu'elle indique à Sara. Il faut que la mère amène une crème et, pour le lui communiquer, il est nécessaire de le noter dans le classeur, destiné à rassembler toutes les informations à transmettre aux parents.

Lors de cette dernière arrivée du matin, l'aménagement de l'accueil d'Anna permet d'atteindre deux objectifs, orientés l'un vers l'activité de travail, l'autre vers un accompagnement formatif. Sur le plan du travail éducatif, Elodie peut poursuivre l'activité qu'elle vient de commencer avec les enfants, lorsqu'elle reste assise

auprès des enfants rassemblés pour une réunion. En ce qui concerne l'accompagnement de Sara, Elodie aménage ainsi une situation d'arrivée où il ne s'agit pas de faire plusieurs activités en même temps, mais où Sara peut se focaliser uniquement sur Anna et sa mère. Dans ce contexte, la stagiaire ne doit pas prendre en compte l'ensemble de ce qu'il se passe, et elle est par exemple déchargée de la prise en charge des autres enfants. Sa participation à l'activité est légitime et reste encore partielle, mais elle peut mener un moment d'accueil par elle-même, en interagissant aussi directement avec la mère et non plus seulement avec l'enfant. Par ailleurs, Elodie reste toujours disponible, en étant à l'écoute de ce qu'il se passe, pour pouvoir intervenir si nécessaire. A la suite du moment d'accueil, Elodie et Sara s'engagent dans une sorte de « débriefing » qui permet de mettre en circulation des savoirs concernant « la crème » et les pistes d'action possibles pour résoudre la difficulté de répondre aux demandes de la mère d'Anna. Ce débriefing constitue une brève « parenthèse » dans le travail, qui permet de communiquer de manière explicite des règles en vigueur au sein de l'institution et des procédures de travail à suivre pour les appliquer. Ici, le débriefing produit au cours de l'action permet de « réparer » en situation une prise

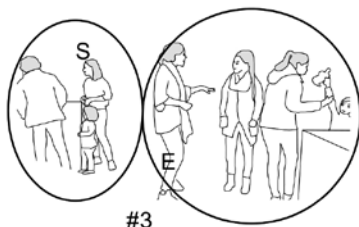
en charge non conforme de la part de la stagiaire.

Ce moment d'accueil permet de créer une opportunité d'apprentissage à travers l'engagement de la stagiaire et les conditions mises en place par l'éducatrice pour offrir un accès à une activité de travail (Billett, 2009). On peut y observer à la fois des « ressources » disponibles pour apprendre, comme, par exemple, des explications de la part de l'éducatrice. Et on peut observer aussi comment la stagiaire s'engage avec ces ressources en se les appropriant. Cette situation montre que les processus de formation s'accomplissent dans une interdépendance réciproque entre les personnes en formation et les professionnel·le·s qui les accompagnent.

Le départ de Ben

Dans le groupe des grands, âgés de 3 à 4 ans, trois parents arrivent simultanément. Eliane, l'éducatrice, discute avec les mères de Daniel et de Tania. Sirine, la stagiaire (en troisième année de formation), interagit avec la grand-mère de Ben. Les deux professionnelles, Eliane et Sirine, restent focalisées sur leurs échanges. Ainsi, la situation, regroupant de multiples participants dans un contexte collectif, se distribue dans des espaces

interactionnels personnalisés et parallèles (#3).



Pendant les différents échanges, aucun contact direct ne s'établit entre Eliane et Sirine. La coordination se met en place par le positionnement dans l'espace et l'orientation corporelle. Sirine interagit avec la grand-mère de Ben dès son entrée dans la salle jusqu'à son départ. Ici, Sirine ne participe pas seulement de façon périphérique aux situations de départ. A la fin de son stage professionnel, elle ne travaille plus dans un tandem rapproché avec sa formatrice, mais dans une organisation d'autonomie relative. L'accompagnement formatif s'inscrit ainsi dans un processus dynamique qui permet aux apprenant·e·s de progresser des premiers moments d'observation, à des formats de mise au travail assistée et finalement à l'accomplissement du travail pour « faire seul » (Kunégel, 2005).

Ce processus dépend de l'engagement personnel de la stagiaire et des conditions offertes par l'équipe éducative. Lorsque Eliane observe l'extrait de film vidéo, réalisé ▲



Colloque d'équipe – Collectif CrrC

lors du départ de Ben, dans le cadre d'une séance de formation, elle propose le terme de « bulle » pour décrire la focalisation des membres de l'équipe éducative sur les interactions avec un parent. Elle souligne qu'elle a réussi à rester « dans sa bulle » parce qu'elle « faisait confiance » à Sirine, qu'elle désigne comme « collègue ». Les stagiaires peuvent alors, à certains moments, expérimenter une participation pleine et entière à l'activité professionnelle, tout en restant dans un espace où il est possible de trouver et de demander de l'aide si nécessaire.

Former par la participation

Les situations présentées ci-dessus montrent que la formation lors des rencontres quotidiennes avec les parents n'est pas absente, mais qu'elle prend des formes d'expression souvent bien éloignées des situations aménagées à l'occasion d'entretiens pédagogiques par exemple. La formation s'accomplit ici fréquemment à travers une participation des apprenant·e·s à l'activité en cours. Une telle participation peut être plus ou moins périphérique et accompagnée. Un·e stagiaire peut prendre en charge une partie d'un moment d'accueil ou de départ, comme c'est le cas pour l'arrivée de Tessa. Elle peut aussi assurer de manière pleine l'arrivée d'un enfant, tout

en rendant compte de son action auprès de son éducatrice référente, comme c'est le cas avec l'accueil d'Anna. Enfin, elle peut assurer une prise en charge entière et autonome, en parallèle à l'activité de ses collègues, comme le montre le départ de Ben.

Dans toutes les trois situations, les éducatrices, qu'elles endossent un rôle de référente ou non, ne sont pas loin. Elles assurent un accompagnement formatif en organisant les cadres de participation des novices et en assurant la disponibilité de ressources dans l'environnement pour les aider si nécessaire. Ainsi donc, la participation des novices aux activités d'accueil et de retours se construit collectivement, par l'engagement des stagiaires et les conditions aménagées par les éducatrices et les éducateurs. Cette construction collective évolue dans le temps et elle s'adapte aux contraintes de chaque instant. La disponibilité des éducatrices et des éducateurs pour encadrer le travail des stagiaires peut fluctuer selon que les accueils viennent de débuter ou qu'un grand nombre d'enfants sont déjà présents dans la structure. Cet accompagnement s'adapte aussi aux objectifs du stage et aux rythmes de progression et d'autonomie des étudiant·e·s accueilli·e·s.

Dans ces formats de participation, à la fois multiples et en ▲

▲ perpétuelle transformation, la formation ne passe pas toujours par des formes verbales explicites. Certes, elle peut se manifester par de brèves « parenthèses » et des « débriefings » produits au fil du travail, comme c'est le cas après l'accueil d'Anna. Mais le plus souvent, la distribution et la régulation de la participation se font de manière tacite et routinisée. A aucun moment, il ne faut nécessairement parler pour former. La parole, dans ces cas, peut s'orienter entièrement vers le travail et ses usagers. On pourrait penser que, dans ces situations d'accompagnement tacite, les éducatrices-teurs référent·e·s ne « font rien », et qu'elles et ils ne forment que dans les espaces pédagogiques dédiés à la formation. Or, ce n'est pas le cas. Le travail des formateurs et des formatrices se déploie parfois aussi par une absence d'intervention, par la simple « confiance » accordée à la personne en formation. Dans ces cas, se retenir de faire, ce n'est pas ne rien faire.

Enfin, on pourra noter au fil de nos observations que les parents et les enfants ne sont pas simplement des « destinataires » ou des « bénéficiaires » du travail. Ils contribuent activement à rendre

les moments d'arrivée et de départ possibles et à déployer le potentiel d'apprentissage que ces moments sont susceptibles de représenter pour les personnes en formation. En interagissant avec les stagiaires, ils « sont aussi des "ressources" pour apprendre le travail et des partenaires qui agissent sur les conditions dans lesquelles le travail s'apprend » (Filliettaz, 2018). Ainsi, les pratiques de formation en situation de travail éducatif ne reposent pas seulement sur un processus binaire impliquant des expert·e·s d'un côté et des novices de l'autre. Ces pratiques s'accomplissent dans des contextes regroupant une pluralité de participant·e·s et différentes activités qui se déroulent successivement ou simultanément. Une prise en compte de la complexité de ces situations permet de mieux penser les pratiques de formation et les capacités d'interaction requises pour les mener à bien. C'est là tout l'intérêt d'une démarche d'analyse à grain fin des processus de coordination observables dans le quotidien du travail.

Laurent Filliettaz
et Marianne Zogmal

Bibliographie

Billett, S. (2009), «Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail.» In M. Durand et L. Filliettaz (éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63), Presses universitaires de France, Paris.

Chatelain-Gobron, S. (2014), «Les retransmissions journalières: de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre.» In G. Meyer et A. Spack (éd.), *Accueil de la petite enfance: comprendre pour agir* (pp. 143-164), ERES, Toulouse.

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), 27.

Filliettaz, L. (2018), «Le rôle des usagers dans la formation

aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales.» *Formation Emploi*, 141, 45-66.

Filliettaz, L.; Zogmal, M. (2020), *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail*. Editions Octarès, Toulouse.

Kunégel, P. (2005), «L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs.» *Education permanente*, 165, 127-138.

Lave, J.; Wenger, E. (1991), *Situated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

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.