

Ville de Genève

Service de la petite enfance
Avenue Dumas 24
Case postale 394
1211 Genève 12
T 022 418 81 00
F 022 418 81 01

ACTES

15 et 16 novembre 2013

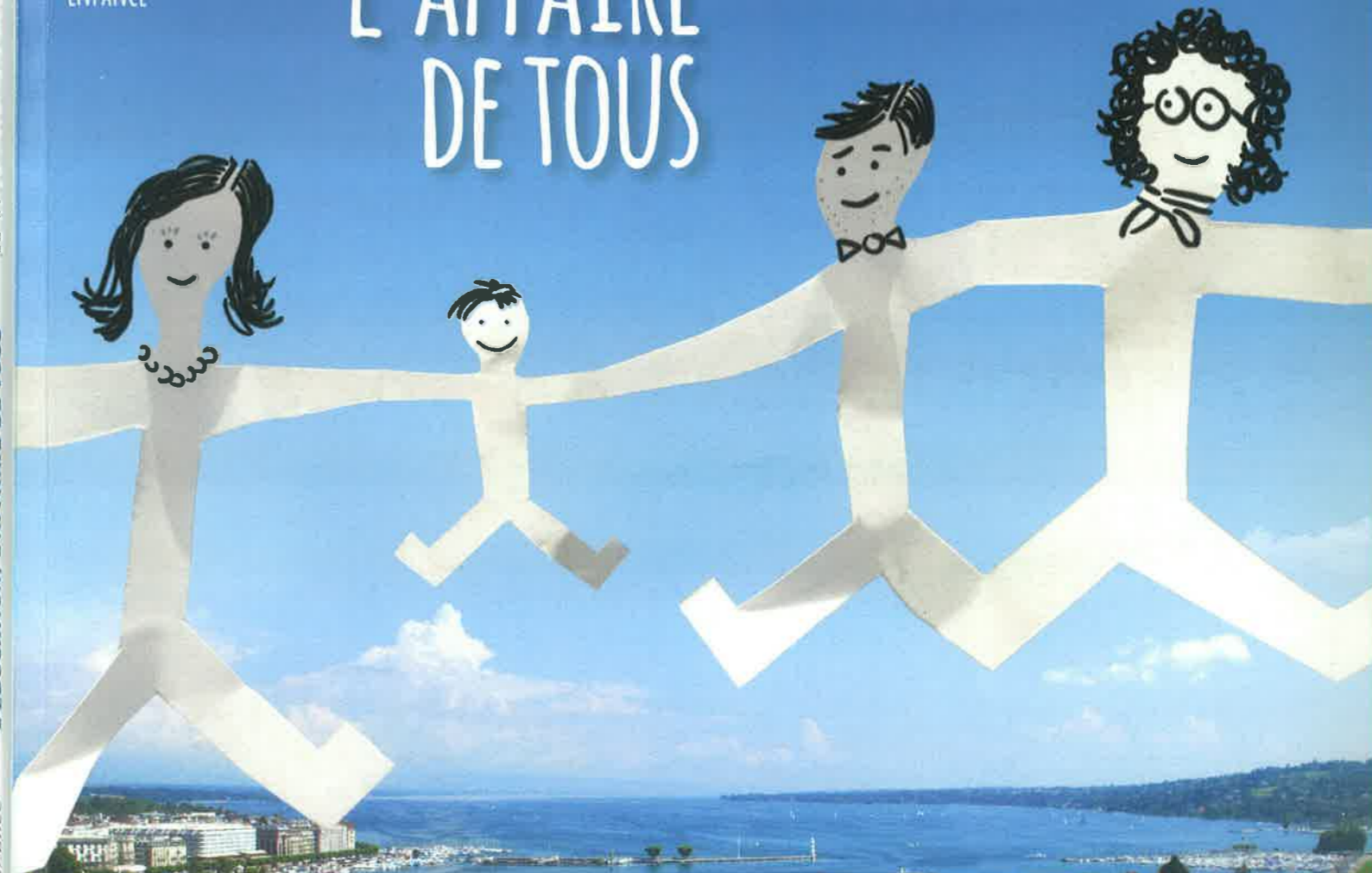
L'ÉDUCATION. L'AFFAIRE DE TOUS

La Ville de Genève

10^e
COLLOQUE
PETITE
ENFANCE

L'ÉDUCATION L'AFFAIRE DE TOUS

VENDREDI 15 ET SAMEDI 16 NOVEMBRE 2013



Genève,
ville sociale et solidaire

www.ville-geneve.ch



SOMMAIRE

VENDREDI
15 NOVEMBRE

ALLOCATION D'OUVERTURE 9
Esther Alder
Conseillère administrative, Ville de Genève

PARENTS-PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE :
LES CONDITIONS HISTORIQUES D'UNE RELATION 13
Catherine Bouve
Responsable de Pôle formation, Centre de formation en travail social Saint Honoré, Paris

COÉDUCER AVEC SUR ET SANS LES PARENTS 25
Pierre Moisset
Sociologue consultant, politiques sociales et familiales, Aubervilliers

COÉDUCATION ET DÉMOCRATISATION DES RELATIONS ÉDUCATIVES 37
Frédéric Jésus
Pédopsychiatre, vice-président de DEI-France, Paris

LA COÉDUCATION CONTRE LA COOPÉRATION ? ENJEUX DE PLACES ET DE POUVOIRS 47
Didier Favre
Psychosociologue, formateur-consultant, Nanterre

DES PROJETS POUR LES ENFANTS, POUR LEUR BIEN-ÊTRE 67
Jorge M. Dias Ferreira
Psychologue scolaire, adjoint scientifique, direction de l'Enseignement primaire, Genève

OBSERVATIONS DES HABILITÉS SOCIALES DE BASE
DANS LES GROUPES DE VIE ENFANTINE 73
Sylvie Wampfler-Bénayoun
Psychomotricienne, chargée de cours, HES-SO, Genève

SAMEDI
16 NOVEMBRE

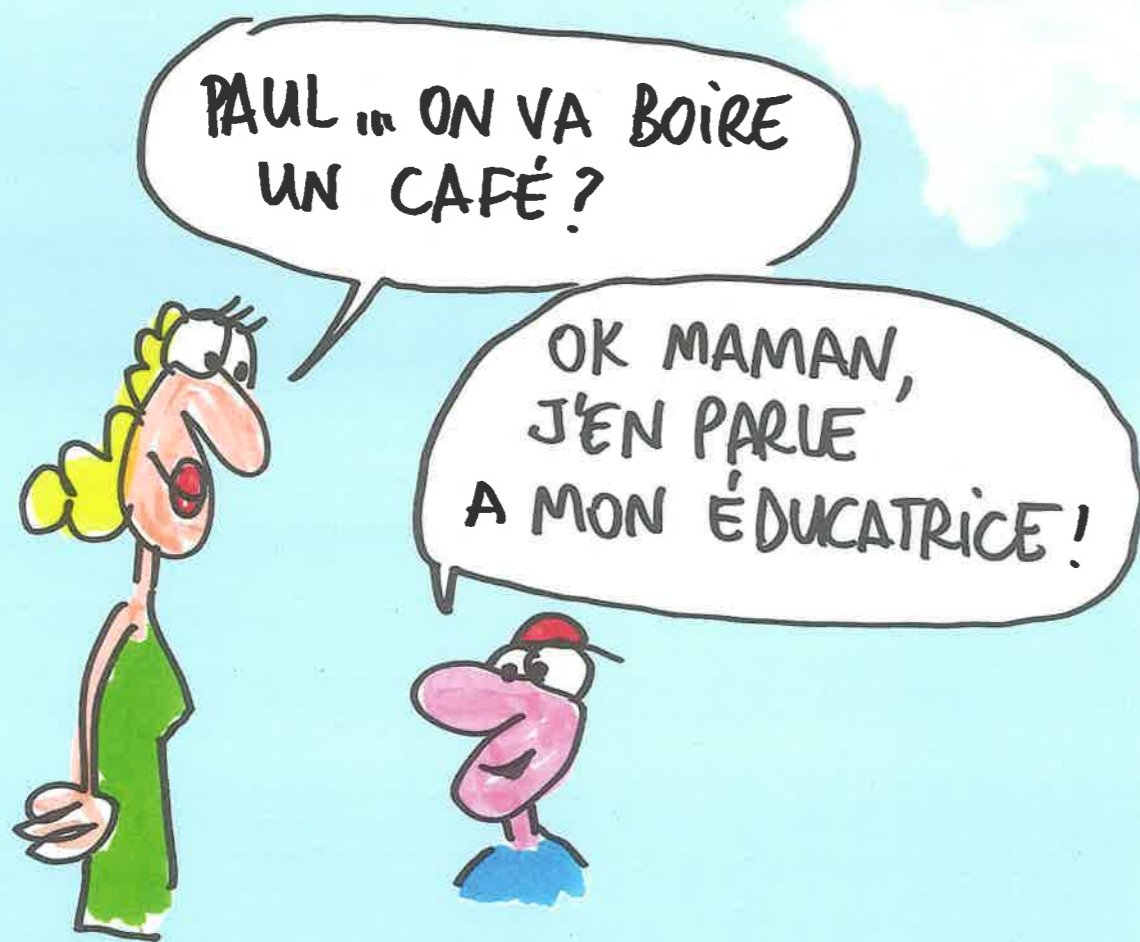
OBSERVER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS L'INTERACTION ... 89
Laurent Fillietaz
Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Genève
Marianne Zogmal
Attachée de recherche, Université de Genève

L'INTÉGRATION DANS LES ACTIVITÉS DE LA PETITE ENFANCE :
ANALYSE DU TRAVAIL RÉALISÉ DANS LES INSTITUTIONS
DE LA VILLE DE VERNIER 97
Kim Stroumza
Chargée d'enseignement HETS, Genève
Sylvie Mezzena
Chargée d'enseignement HETS, Genève
Cécile Borel
Éducatrice du jeune enfant, Genève

Y A-T-IL PLACE POUR UNE PROFESSION D'ÉDUCATRICE ET D'ÉDUCATEUR
DE L'ENFANCE DANS LE CHAMP DE LA PETITE ENFANCE ? 109
Anne-Marie Munch
Directrice de l'École supérieure d'éducatrices et d'éducateurs de l'enfance, Genève

METTRE EN ŒUVRE LA COÉDUCATION :
ENTRE FORMATION, PRATIQUES ET ATTITUDES 121
Marie-Claude Blanc
Chargée de mission et formatrice à l'ACEPP Rhône, Lyon
Marie-Laure Bonnabesse
Responsable de la filière « éducateurs de jeunes enfants », IFTS, Echiroles-Grenoble

CLÔTURE 135
Sandra Capeder
Cheffe du Service de la petite enfance, Ville de Genève



OBSERVER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS L'INTERACTION

Laurent Fillettaz

Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Genève

Marianne Zogmal

Attachée de recherche, Université de Genève

Mettre en évidence les évolutions de la profession d'éducatrice¹ de l'enfance nécessite de revisiter la question complexe des «compétences professionnelles»: qu'est-ce qu'une compétence? Comment la rendre visible? Comment la mettre en oeuvre? Comment la construire et la transmettre? C'est dans ce domaine de la «mise en visibilité des compétences professionnelles» que l'équipe Interaction & Formation conduit depuis le printemps 2011 des recherches dans le contexte genevois de la petite enfance, avec le soutien du Fonds National de la Recherche Scientifique² (FNS) et la collaboration avec l'école ESEDE-CFPS, la Ville de Genève et quatre institutions de la petite enfance (Espace de vie Baud-Bovy du Secteur Université, Espace de vie Le Gazouillis, Espace de vie Germaine Duparc du Secteur Saint-Jean, Crèche Pré-Picot du Secteur Eaux-Vives / Frontenex).

Mettre en visibilité des compétences implique de pouvoir les observer dans les conditions dans lesquelles elles sont mobilisées et transmises. Ceci implique un dispositif de recherche dans lequel le travail et la formation deviennent des objets d'observation et d'analyse. Ce sont quelques éléments de ce dispositif d'observation et d'analyse que nous présentons brièvement dans ce texte.

LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE EN ACTION

Qu'est-ce que la «compétence professionnelle» et comment en cerner la définition? À l'évidence, il s'agit là d'une question à la fois très actuelle mais aussi éminemment controversée dans la littérature scientifique. De ces controverses, nous mettons en lumière quelques facettes d'une perspective théorique qui retient notre attention.

En premier lieu, la compétence ne se réduit pas à des «prescriptions» et des «référentiels»; elle se révèle dans l'action et dans les situations singulières dans lesquelles elle est mobilisée. La compétence, affirme Le Boterf (1994) «ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...]. Le concept

⁰¹ Dans ce texte, l'utilisation du féminin pour les professionnelles de l'enfance vise à exprimer la reconnaissance d'une réalité sociale du métier et inclut les éducateurs, à l'encontre des règles de grammaire.

⁰² Programme Sinergia «Young People's Interactional Competences in institutional practices: between school and the workplace»; Sous-projet «La construction des compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance», Janvier 2012 à décembre 2014, (<http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation>.)

de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état.» (pp. 16-18).

Deuxièmement, il importe de considérer que la compétence ne s'exprime pas dans l'exécution de ce qui est « attendu », mais dans la manière de faire face aux imprévus, ce que dans le champ de l'ergonomie, on appelle des « événements ». Ceci signifie, selon Zarifian (2001, pp. 37-38), que « la compétence professionnelle ne peut plus être enfermée dans des prédéfinitions de tâches à effectuer dans un poste de travail », et surtout qu'elle « appartient en propre à l'individu, et non pas au poste de travail ».

Enfin, « l'efficacité apparaissant de plus en plus comme un produit collectif » (Schwartz, 2000, p. 499), il importe de ne pas enfermer la compétence comme un produit figé et limité à la sphère individuelle. Les compétences sont collectives à plus d'un titre. Elles sont contingentes des interactions sociales que les travailleurs déploient pour agir collectivement (Mondada, 2006). Et surtout, elles s'acquièrent et se transmettent dans des interactions impliquant des travailleurs plus expérimentés, comme le relève très justement Mayen (2002), lorsqu'il affirme que « une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction » (Mayen, 2002, p. 87).

Dans cette perspective, la présente démarche de recherche s'intéresse aux interactions se déroulant dans les pratiques professionnelles réelles au sein des institutions de la petite enfance, afin de pouvoir observer les compétences professionnelles dans leurs dimensions dynamique et collective et en particulier lors de résolutions d'« événements ».

UN DISPOSITIF D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES

Comment observer les compétences dans les interactions? Quel dispositif d'observation mettre en place? Les données pour la recherche en cours ont été recueillies pendant les stages de formation en première et en troisième année de trois stagiaires en formation ES à l'école ESEDE-CFPS. Trois sortes de données ont été recueillies.

Pour permettre l'analyse des interactions se déroulant dans les pratiques professionnelles, les activités avec les enfants, menées par les stagiaires en présence de leurs référentes professionnelles ont été filmées par audio-vidéo. Ces films donnent accès à des pratiques professionnelles réelles, saisies dans le détail de leur réalisation. Ils permettent d'observer comment les compétences se mobilisent et se distribuent dans les interactions entre les stagiaires, les référentes professionnelles et les enfants.

Lors d'entretiens réflexifs menés par les chercheurs après la conduite des activités filmées, des discussions entre stagiaires et référentes professionnelles concernant certains extraits de ces films ont été enregistrées par audio. Ces entretiens mettent en visibilité certaines représentations que les professionnelles élaborent concernant leurs pratiques professionnelles.

Enfin, au terme de la troisième année de formation, deux entretiens collectifs ont été menés. Les trois stagiaires ont participé à un premier entretien, tandis que les différentes référentes professionnelles se sont retrouvées lors d'un deuxième entretien. À partir du visionnement d'extraits de films, ces entretiens collectifs donnent lieu à des logiques de « consensus » ou de « controverses » entre professionnelles à propos des activités observées.

EXPLORER UN « MICRO-ÉVÈNEMENT » DU TRAVAIL

Afin de rendre visible la démarche d'analyse, ce texte vise à explorer un « micro-événement » du travail qui a été filmé lors d'une activité menée auprès d'un groupe d'enfants, âgés de 2 à 3 ans. Lors de son stage de troisième année, la stagiaire conduit l'activité, accompagnée par la référente professionnelle. La séquence porte sur un moment de transition entre le goûter et la réunion. La stagiaire s'apprête à raconter une histoire à l'aide d'un livre. Tandis que six enfants sont assis sur des matelas en face de la stagiaire, deux enfants (G et A) sont assis sur des chaises, entre la stagiaire et la référente professionnelle. La stagiaire leur demande de changer de place et l'extrait du film analysé porte sur ce changement de place.



L'analyse de ce film aborde différents aspects des compétences professionnelles mobilisées par la stagiaire et la référente professionnelle. Comment procèdent-elles pour convaincre les enfants de changer de place ou pour montrer et faire comprendre ce qui est attendu d'eux? Comment se construisent les différents positionnements pour entrer en relation? Comment mobilisent-elles les observations et leur « connaissance » d'un enfant et de ses particularités? Comment ces compétences professionnelles s'acquièrent-elles et se transmettent-elles dans l'activité en cours?

Convaincre

Au début de la séquence analysée, la stagiaire s'adresse aux deux enfants assis à côté d'elle et leur demande de changer de place: « *alors pour écouter l'histoire moi je pense que G. et A. il faut que vous vous asseyiez là sinon vous allez pas voir* ». Les mots utilisés visent à convaincre. La stagiaire énonce un acte directif (*il faut que vous vous asseyiez là*) tout en l'atténuant (*je pense que*) et en donnant des justifications pour ce qu'elle demande (*pour écouter l'histoire/sinon vous n'allez pas voir*).

Suite à cette demande de changer de place, un des enfants, A., refuse et dit « *non* ». La stagiaire enchaîne par « *mais tu sais* », A. répond « *je veux pas* », la stagiaire ajoute « *A. je t'explique quelque chose* », l'enfant répète « *non* ». L'analyse de la prosodie montre que pour chercher à convaincre, la stagiaire ne recourt pas seulement aux mots, elle utilise également sa voix. Au début, quand l'enfant parle plus fort, la stagiaire augmente également le volume de sa voix. Cependant, quand A. dit « *non* » pour la deuxième fois, à voix forte et accentuée, la stagiaire baisse sa voix et dit doucement « *viens vers moi* ». Cependant, A. continue de refuser: « *je veux pas* ».

En plus des mots et de la prosodie, les professionnelles utilisent les regards pour chercher à convaincre. Quand la stagiaire énonce « *il faut que vous vous asseyiez là* », son regard et celui de la référente professionnelle s'orientent vers l'emplacement désigné. Les regards de la stagiaire et de la référente se focalisent ensuite sur A., lorsque la stagiaire cherche à attirer son attention (*A. je t'explique quelque chose*). De cette manière, les regards participent à la construction de la signification de ce qui est dit.

Lors de la demande de changer de place, les deux professionnelles utilisent également les gestes et le positionnement du corps pour chercher à convaincre

l'enfant. Lorsque la stagiaire s'adresse aux deux enfants (G. et A. *il faut que*), elle touche légèrement l'épaule de G. qui est assis à côté d'elle. De cette façon, elle rend visible à qui elle s'adresse. Ensuite, elle pointe l'espace désigné (*il faut que vous vous asseyiez là*). Les deux professionnelles utilisent les gestes pour s'adresser à A. Tandis que la référente touche la cuisse de A. en disant «A. écoute», la stagiaire avance sa main dans un geste d'invitation en proposant «viens vers moi».

L'analyse de cette séquence montre que la demande de changer de place se fait à travers les mots, la voix, les regards, les gestes et les positionnements du corps. La signification se construit par l'imbrication de ces différentes modalités et l'interaction se construit ainsi de façon multimodale.

Comme les professionnelles, l'enfant également recourt à plusieurs modalités en même temps pour signifier son refus. Lorsque A. dit «non», elle recule sur sa chaise. Elle secoue ensuite la tête en disant «je veux pas». Elle lève la voix pour enchaîner par un autre «non» tout en tapant avec les pieds par terre. Lorsqu'elle répète «je veux pas», elle retire vivement sa main. Les différentes modalités interactionnelles contribuent à construire la signification de ce qui se passe et forment des ressources pour les participants. Pour les professionnelles, ces ressources sont mises en oeuvre pour chercher à «convaincre» l'enfant. Pour l'enfant, elles constituent des moyens pour signifier son refus.

Face à la persistance du refus de la part d'A., la stagiaire évoque lors de l'entretien collectif des stagiaires, qu'elle voulait «lâcher un moment», mais qu'ensuite elle s'est dit: «il faut que je trouve quelque chose».

Montrer et faire comprendre

Les ressources mobilisées pour convaincre A. n'ont pas abouti. La stagiaire s'adresse alors à G: «alors tant pis

G. tu peux aller t'asseoir là comme ça tu verras mieux». G. se lève et va s'asseoir sur les matelas. Son déplacement constitue un «exemple» à suivre et la reproduction des ressources verbales et gestuelles permettent de montrer une nouvelle fois ce qui est attendu.

Comme A. ne suit pas l'exemple de G., la référente professionnelle prend le relais: «*tu veux venir avec moi on va s'asseoir à côté de N. là-bas ensemble*». De cette manière, la référente professionnelle énonce la planification d'un déplacement collectif d'elle-même et d'A. La référente se lève et se déplace ensuite, tout en commentant son action (*regarde je vais me mettre là à côté de N. et M. et tu peux venir sur mes genoux*). Le déplacement de la référente professionnelle est annoncé au préalable, réalisé et commenté, ce qui donne une visibilité à ce déplacement qui est pour ainsi dire «mis en scène». Suite à ce déplacement de la référente professionnelle, A. esquisse un mouvement pour se lever, mais se rassied à nouveau.

La référente professionnelle demande alors à la stagiaire: «*SAR tu peux nous montrer le livre*». A ce moment-là, la stagiaire retourne le livre et le présente aux enfants assis sur les matelas. A. ne voit plus que le dos du livre. La référente professionnelle s'adresse ensuite à A: «*tu vois nous on voit tous toi tu vois rien du tout alors viens ici*». Par son intervention auprès de la stagiaire pour lui demander de retourner le livre, la référente professionnelle utilise le livre comme ressource pour l'organisation de l'espace. Le point de vue de «spectateur» se construit par le positionnement du livre. Pour pouvoir voir, il s'agit d'être assis en face.

L'utilisation de l'objet livre permet également une action indirecte sur A. qui peut se rendre compte par elle-même qu'elle doit changer de place si elle veut regarder le livre. Pour cette «mise en scène» du livre dans l'espace, la référente professionnelle et la stagiaire s'engagent dans des rôles complémentaires. Tandis que la référente professionnelle rend

visible le rôle de «spectateur» (*nous on voit tous*), la stagiaire endosse le rôle de «lecteur».

Suite à cette réorganisation de l'espace à travers l'utilisation du livre et les interventions conjointes de la référente professionnelle et de la stagiaire, l'enfant A. se lève et va finalement s'asseoir sur les genoux de la référente professionnelle. La lecture de l'histoire peut dès lors commencer...

Se positionner et entrer en relation

En même temps que les professionnelles mettent en oeuvre des ressources multiples pour chercher à convaincre, montrer et faire comprendre à A. ce qui est attendu d'elle, elles construisent ensemble avec les enfants leurs positionnements dans l'interaction et différentes façons d'entrer en relation.

La référente professionnelle évoque lors de l'entretien réflexif que les enfants «*ont envie aussi d'imiter l'adulte (...) de prendre un livre et puis montrer aux copains comme font les adultes*». Le refus d'A. de changer de place met en question la répartition des rôles et des positionnements prévus. Dans la séquence analysée, la stagiaire a prévu une répartition des rôles où ce sont les professionnelles qui racontent un livre tandis que les enfants écoutent et regardent les images. Ces rôles sont complémentaires dans le sens que pour pouvoir raconter une histoire à quelqu'un, il est indispensable que celui-ci écoute.

En plus de la complémentarité des rôles, les positionnements dans cette séquence d'interaction sont asymétriques. Tandis que ce sont les professionnelles qui définissent l'activité à venir, le déroulement prévu, l'aménagement de l'espace et la place la plus adéquate pour écouter l'histoire, c'est A. qui doit suivre ce qui a été défini pour elle. Le refus d'A. rend visible l'interdépendance entre les rôles et les positionnements des professionnelles et des enfants pour pouvoir s'engager dans une activité commune.

Au lieu de chercher à maintenir la répartition des rôles et des positionnements prévus, le déplacement de la référente professionnelle va la transformer. A travers son déplacement, la référente professionnelle rejoint les enfants qui vont regarder le livre et construit de cette façon un «nous» collectif («*nous on voit tous*»). En même temps, la référente professionnelle signifie que le fait de regarder le livre n'implique pas un positionnement «bas» dans l'interaction. Le fait de s'asseoir sur les matelas n'est pas lié aux rôles et positionnements propres à l'état d'enfant, mais il est en lien avec l'activité prévue.

Observer et connaître l'enfant

Dans leurs interactions, les professionnelles se basent sur les observations de A. et la «connaissance» qu'elles ont construite de cette enfant et de ses façons d'interagir. Dans les différents entretiens, la référente professionnelle évoque qu'A. risque de «*bloquer et elle marchera plus*». De cette façon, la référente professionnelle mobilise ses expériences antérieures et ses observations passées de A. Quant à la stagiaire, elle aborde le vécu émotionnel lié à des situations antérieures: «*J'ai l'impression qu'elle ressent beaucoup ce qu'on ressent aussi donc si on s'énerve ça va être pire*».

Ces différents énoncés portent sur les observations et les catégorisations de A. et de ses conduites. Ils restent flous et ne donnent pas une description fine de l'enfant, mais ils servent comme base à des pistes d'actions. Ainsi, la stagiaire explique «*qu'avec cet enfant il faut pas s'énerver*» ou qu'il ne faut «*pas rentrer trop en conflit*», tandis que la référente professionnelle ajoute: «*J'avais pas tellement envie de la froisser pour qu'elle soit embêtée et qu'elle aille en crise en fait j'avais envie de lui proposer quelque chose de doux*».

Quelles sont les ressources mobilisées par les professionnelles pour rester calmes et proposer quelque chose de «doux»? Dès le départ de la séquence

analysée, les professionnelles donnent une place au refus de A. et ouvrent un espace de négociation. A un moment donné, la stagiaire verbalise l'intention qu'elle attribue à A: «*T'as pas envie?*». Elle rend ainsi visible qu'elle tient compte du refus de l'enfant. La stagiaire évoque également lors de l'entretien réflexif qu'il a été possible de prendre le temps «*parce que la dynamique des autres enfants était calme*». Les conduites des autres enfants sont essentielles pour le déroulement de l'interaction et contribuent à définir sa temporalité. Les enfants observent, focalisent leur attention sur la négociation entre A. et les deux professionnelles et restent tranquilles. Ils participent également à ce qui se passe en y intervenant de façon ponctuelle.

En plus de donner une place au refus de A., de le verbaliser, de prendre le temps, la référente professionnelle cherche à faciliter le déplacement de l'enfant en lui proposant une place privilégiée sur ses genoux («*Viens cocotte regarde ici*»). Étant donné que le déplacement de A. implique un éloignement de la stagiaire, cette «*invitation*» de la référente offre de maintenir une proximité relationnelle avec une des professionnelles.

Former et apprendre le métier

La séquence d'interaction analysée se déroule dans un contexte de formation lors d'un stage de troisième année. Dans la même situation d'interaction, des aspects éducatifs et formatifs s'imbriquent fortement. La stagiaire exprime ceci clairement lors de l'entretien réflexif en indiquant que l'intervention de la référente dans la situation, «*par exemple le fait que REF aille s'asseoir pour lui proposer de venir sur elle*», constitue une «*piste en plus*» qu'elle pourra «*utiliser une prochaine fois*». Les interventions de la référente auprès des enfants constituent des «*exemples*» ou des «*pistes d'action*» possibles sur le plan formatif.

Tout en constituant des ressources à disposition de la stagiaire, les interventions dans le contexte interactionnel même posent la question de la place de la stagiaire, comme la stagiaire l'exprime lors de l'entretien collectif des stagiaires: «*ça m'a un peu, un peu dérangée en fait parce que j'avais envie de trouver moi, et au final je me dis, non, mais on était les deux et on voulait les deux la même chose et en fait, on s'est complété*». Dans l'imbrication entre aspects éducatifs et formatifs, il s'agit de cultiver un équilibre subtil entre les interventions pour soutenir la stagiaire ou au contraire, l'opportunité de la laisser «*trouver*» par elle-même.

Dans la séquence d'interaction analysée, la référente intervient également de façon directe auprès de la stagiaire lorsqu'elle lui demande de tourner le livre. Lors du visionnement de cet extrait, la référente réagit en regrettant: «*J'ai l'impression que j'ai donné un ordre (...), j'ai pas envie que ça soit comme ça, mais bon*». Ceci exprime la difficulté d'intervenir dans le feu de l'action sans mettre en question la place de la stagiaire. La référente enchaîne ensuite: «*Mon intention, c'était de montrer le livre à tout le monde, comme ça qu'elle puisse se rendre compte qu'elle ne voit pas*». Il est ici intéressant à noter que l'intervention auprès de la stagiaire est orientée vers l'enfant et, de cette façon, contient une finalité éducative et non formative.

CONCLUSION

L'analyse de cette séquence d'interaction montre un «*micro-événement*», à partir du refus d'un enfant à suivre ce qui lui est demandé. Des interactions semblables se déroulent fréquemment lors de la prise en charge de jeunes enfants, ce qui fait ressortir la prévisibilité de l'imprévu. Le fait de travailler auprès d'autrui, et notamment auprès de jeunes enfants, amène fondamentalement des éléments imprévus auxquels il s'agit de s'ajuster. Ce «*micro-événement*» se déroule par

ailleurs lors d'un moment de transition, entre la collation et la lecture d'une histoire, ce qui souligne les enjeux éducatifs liés à ces «*entours*» de l'activité, insérés dans les interstices entre les activités planifiées.

Nous avons montré ici que les éducatrices mettent en oeuvre une large palette de compétences, pour convaincre, montrer, entrer en relation, comprendre les spécificités de l'enfant, ou encore apprendre et former. Ces compétences portent notamment sur différents registres: la structuration de l'activité et l'observation des enfants. Elles permettent d'abord aux éducatrices d'organiser les activités dans leur déroulement et dans les modalités de participation proposées aux enfants. Elles consistent ensuite à analyser ce processus de structuration pour produire un savoir sur les situations et les participants. Il y a ici une part de «*réflexivité*» en cours d'action: il faut faire et «*se voir faire*» pour s'ajuster en permanence. C'est à ce titre que les compétences sont «*situées*» et se ramènent à des activités singulières: il ne s'agit pas de prétendre que la mise en oeuvre du livre constitue une solution prescriptible et reproductible pour organiser les déplacements des enfants. Il s'agit plutôt de considérer que la compétence réside dans l'adaptation aux spécificités du contexte et aux ressources localement disponibles.

Mettre en évidence ces ajustements permanents et la grande diversité des ressources mobilisées pour les accomplir constitue une voie possible pour montrer que le travail éducatif auprès des enfants ne se fait pas tout seul et qu'il est le produit d'un engagement la fois individuel et collectif de chaque instant. C'est au prix d'analyses détaillées du type de celle que nous avons esquissé ici que le travail des éducatrices pourra peut-être accéder à davantage de reconnaissance. C'est du moins sur cette voie que nous cheminons et que vont se poursuivre nos travaux dans les années à venir. ■

BIBLIOGRAPHIE - PUBLICATIONS

- LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Editions d'Organisation.
- DURAND, I., TRÉBERT, D. & FILLIETTAZ, L. (à paraître), *Offre et prise de place: l'accomplissement des configurations de participation à l'interaction tutorale*. In I. Fillietaz, K. Balslev, S. Cartaut (Ed.), *Formation à la pratique professionnelle et activité des formateurs: médiations langagières et opportunités d'apprentissage ou de développement*, Bruxelles: De Boeck.
- FILLIETTAZ, L. & RÉMERY, V. (à paraître), *Transmettre le travail par les mises en formes langagières de l'activité*. In R. Wittorski (Ed.), *La transmission du travail*, Paris: L'Harmattan.
- FILLIETTAZ, L., RÉMERY, V., & TRÉBERT, D. (2014), *Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: analyse de la pratique professionnelle accompagnée dans le champ de la petite enfance*, Revue @activité, 11(1).
- MAYEN, P. (2002), *Le rôle des autres dans le développement de l'expérience*, Education permanente, 151, 87-107.
- MONDADA, L. (2006), *La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants*, Bulletin VALS-ASLA, 84, 83-119.
- SCHWARTZ, Y. (2000), *Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble*. In Y. Schwartz, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe* (pp. 479-503), Toulouse: Octarès.
- ZARIFIAN, Ph. (2001), *Objectif compétence*, Paris: Editions Liaisons.
- ZOGMAL, M., LOSA, S., & FILLIETTAZ, L. (2013), *Le travail de structuration des activités menées auprès des enfants*, Revue Petite Enfance, 111.