



Numéro de revue

2020

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## De l'observation à l'intervention: les usages de l'analyse interactionnelle en formation

---

Fillietaz, Laurent (ed.); Vinatier, Isabelle (ed.); Morrissette, Joëlle (ed.)

### How to cite

FILLIETTAZ, Laurent, VINATIER, Isabelle, MORRISSETTE, Joëlle, (eds.). De l'observation à l'intervention: les usages de l'analyse interactionnelle en formation. In: Phronesis, 2020, vol. 9, n° 2.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:145676>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 17.01.2025 17:17

Phronésis est une revue scientifique internationale, dont la ligne éditoriale est résolument interdisciplinaire dans son approche des métiers adressés à autrui.

**Directeur:**

Philippe Maubant, Université de Sherbrooke, Canada

**Rédacteur en chef:**

Yves Couturier, Université de Sherbrooke, Canada

**Éditorialiste et rédacteur adjoint:**

Richard Wittorski, Université de Rouen, France

**Secrétaire de rédaction:**

Lucie Roger, Université du Québec à Montréal, Canada et Université de Nantes, France

**Membres du comité:**

Jean Clénet, Université de Lille 1, France

Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke, Canada

François Gitzhofer, Université de Sherbrooke, Canada

Thierry Piot, Université de Caen, France

# Phronesis

VOLUME 9 NUMÉRO 2 2020

---

## DE L'OBSERVATION À L'INTERVENTION : LES USAGES DE L'ANALYSE INTERACTIONNELLE EN FORMATION

---

Numéro coordonné par :

Laurent FILLIETTAZ\*, Isabelle VINATIER\*\* et Joëlle MORRISSETTE\*\*\*

Université de Genève, Suisse

[Laurent.Filliettaz@unige.ch](mailto:Laurent.Filliettaz@unige.ch)

Université de Nantes, France

[isabelle.vinatier@univ-nantes.fr](mailto:isabelle.vinatier@univ-nantes.fr)

Université de Montréal, Canada

[joelle.morrissette@umontreal.ca](mailto:joelle.morrissette@umontreal.ca)

### 1- INTRODUCTION

---

p. 1-9

Laurent FILLIETTAZ, Université de Genève, Suisse

[Laurent.Filliettaz@unige.ch](mailto:Laurent.Filliettaz@unige.ch)

Isabelle VINATIER, Université de Nantes, France

[isabelle.vinatier@univ-nantes.fr](mailto:isabelle.vinatier@univ-nantes.fr)

Joëlle MORRISSETTE, Université de Montréal, Canada

[joelle.morrissette@umontreal.ca](mailto:joelle.morrissette@umontreal.ca)

## 2- QUELLE DÉMARCHE DE RECHERCHE POUR FAVORISER LA CONCEPTUALISATION DU « PLAN DE COUPE DU CUIR » CHEZ DES SELLIERS-FORMATEURS ?

---

p. 10-23

Géraldine BODY, Université de Nantes, France  
geraldine.body@univ-nantes.fr

Mots-clés : allo-confrontation, co-explicitation, interactions verbales, structure conceptuelle, trilogie argumentatif

Résumé : Un nombre grandissant d'études portant sur les problématiques liées à l'insertion professionnelle en enseignement mentionnent qu'il est essentiel de tenir compte des types de besoins de soutien des enseignants débutants pour leur offrir un soutien adapté. Pourtant, peu d'écrits ont dressé un portrait fidèle des types de besoins de soutien ressentis par les recrues et se sont centrés sur le degré de concordance entre les types de besoins de soutien ressentis et la perception du soutien reçu. Les données analysées dans cet article proviennent d'une enquête par questionnaire (n = 156) et d'entrevues semi-dirigées (n = 10) réalisées au Québec auprès d'enseignants débutants. Les analyses quantitatives réalisées au moyen de mesures d'association sur les types de besoins de soutien et la perception du soutien reçu attestent que le soutien perçu par les enseignants ne concorde majoritairement pas avec les types de besoins de soutien ressentis. Les entrevues permettent de mieux comprendre les résultats quantitatifs et de proposer certaines pistes de solution.

### PROMOTING THE CONCEPTUALIZATION OF "LEATHER CUTTING PLAN" OF SADDLER-TRAINERS ? WHAT RESEARCH APPROACH ?

---

Keyword : allo-confrontation, argumentative trilogie, co-explicitation, conceptual structure, verbal interactions

Abstract : As part of a research conducted in the field of professional didactics for the design of video-based training for saddlers, we mobilize an iterative and collaborative analysis protocol with professionals. We compare the effects produced during a debate between experts mediated by the researcher, based sometimes on a confrontation with video traces of the activity, sometimes on the temporary diagrams of a conceptual structure of the situation. Using the argumentative trilogie analysis framework, we show how these methodologies are able to foster the expression of a process of conceptualization depending on whether professionals are confronted with lived images or conceptualizations produced by the researcher.

### 3- DE L'ANALYSE DU TRAVAIL SENSORIEL LORS DE PRISES DE DÉCISION CLINIQUE AU CO-DESIGN D'UN SCÉNARIO DE SIMULATION

---

p. 24-38

Sylvie GROSJEAN, Université d'Ottawa, Canada  
[sylvie.grosjean@uottawa.ca](mailto:sylvie.grosjean@uottawa.ca)

Luc BONNEVILLE, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada  
[luc.bonneville@uottawa.ca](mailto:luc.bonneville@uottawa.ca)

Mots-clés : évaluation clinique, groupes de discussion, personas, sens, simulation, travail sensoriel

Résumé : La dimension sensorielle de la prise de décision clinique pose tout un défi pour la formation des professionnels de la santé. Par conséquent, comment stimuler chez eux une forme d'acuité sensorielle ? Nous avons mené une recherche en partenariat avec le laboratoire de simulation d'un hôpital canadien afin de comprendre le travail sensoriel effectué par des infirmières lors d'une prise de décision clinique. Pour ce faire, nous avons analysé les interactions se déroulant lors des groupes de discussion afin de révéler le travail sensoriel accompli par les infirmières lors de l'évaluation clinique de patients fictifs (personas).

#### FROM SENSORY WORK ANALYSIS IN CLINICAL DECISION-MAKING TO CO-DESIGNING A SIMULATION SCENARIO

---

Keyword : clinical assessment, focus group, personas, senses, sensory work, simulation

Abstract : Considering the sensory dimension of clinical decision-making is a challenge for the training of health professionals. Therefore, how can we help them stimulate a form of sensory acuity ? We conducted a study in partnership with the Simulation Laboratory of a Canadian hospital to understand the sensory work accomplished by nurses during a clinical decision-making. To do this, we analyzed the interactions occurring during focus groups to reveal the sensory work performed by nurses during the clinical evaluation of patients (personas).

## 4- LA SURVEILLANCE DU MAÎTRE-NAGEUR SAUVETEUR : UNE ACTIVITÉ QUI S'APPREND ?

---

p. 39-49

Yves DEPLUVREZ, Université de Liège, Belgique  
[yves.depluvrez@uliege.be](mailto:yves.depluvrez@uliege.be)

Florence PIRARD, Université de Liège, Belgique  
[florence.pirard@uliege.be](mailto:florence.pirard@uliege.be)

Mots-clés : activité, interaction, sauvetage, vidéoformation

Résumé : Notre recherche étudie l'accompagnement réflexif d'un maître-nageur sauveteur novice et son impact sur son activité de surveillance. Le dispositif de vidéoformation mis en place dans l'étude comporte trois temps : (1) immersion avec une caméra 360°, (2) exploitation d'une plateforme en ligne, (3) surveillance en piscine. Dans le cadre de cette recherche, nous nous centrons sur le troisième temps de formation au travers de l'analyse d'un cas en tentant d'identifier dans quelles conditions et de quelle manière un accompagnement réflexif permet au formé de se réguler afin d'être plus efficace lors de son activité de surveillance.

## THE SURVEILLANCE OF LIFEGUARD SWIMMER : AN ACTIVITY THAT CAN BE LEARNED ?

---

Keyword : : activity, interaction, rescue, video-enhanced training

Abstract : Our research investigates the reflexive accompaniment of a novice lifeguard swimmer and its impact on his surveillance activity. The video training device set up in the study consists of three times : (1) immersion with a 360° camera, (2) operating an online platform, (3) pool surveillance. As part of this research, we focus on the third training time through the analysis of a case by trying to identify under what conditions and how reflexive accompaniment allows the trained to regulate itself in order to be more effective during its surveillance activity.

## 5. CONCEPTION ET MISE EN PLACE D'UN SITE À VISÉE FORMATIVE DÉDIÉ À L'ENTRETIEN D'ANNONCE DE DIAGNOSTICS MÉDICAUX

---

p. 50-62

Yasmina KEBIR, Université de Lorraine, Nancy, France  
[yasmina.kebir@univ-lorraine.fr](mailto:yasmina.kebir@univ-lorraine.fr)

James de ALMEIDA, Université de Lorraine, Nancy, France  
[james.de-almeida@univ-lorraine.fr](mailto:james.de-almeida@univ-lorraine.fr)

Antonietta SPECOGNA, Université de Lorraine, Nancy, France  
[antonietta.specogna@univ-lorraine.fr](mailto:antonietta.specogna@univ-lorraine.fr)

Valérie SAINT-DIZIER de ALMEIDA, Université de Lorraine, Nancy, France  
[valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr](mailto:valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr)

Mots-clés : activité, analyse des interactions, dimension architecturale, dimension relationnelle, formation

Résumé : Dans l'optique de former des professionnels de santé à l'annonce de diagnostics médicaux graves nous proposons la conception d'une rubrique d'un site Web qui a pour visée de permettre à des soignants de mieux maîtriser cette activité professionnelle qu'ils redoutent. Ces diagnostics se matérialisent à travers des interactions langagières entre médecins et patients qui sont chargées d'émotions. L'analyse de ces entretiens d'annonce suppose l'accès aux interactions les plus proches possibles de celles des situations réelles de travail via des jeux de rôle. Nous montrerons que la conception de la rubrique basée sur la dimension architecturale (structure fonctionnelle de l'activité), la dimension relationnelle (rôles, contrat de communication coconstruit) et la dimension communicationnelle (procédés langagiers mobilisés) permet de cerner cette activité professionnelle sensible dans ses aspects caractéristiques. En nous basant sur une étude commanditée par la Ligue contre le cancer, nous montrerons comment et en quoi les dimensions repérées ont un potentiel formatif et nous mettrons en exergue leur apport pour améliorer la compréhension de l'activité et développer des supports de formation.

## DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A FORMATIVE WEBSITE DEDICATED TO ANNOUNCEMENT CONSULTATIONS OF MEDICAL DIAGNOSIS

---

Keywords : activity, architectural dimension, interactions analysis, relational dimension, training

Abstract : In order to train healthcare professionals in the announcement of serious medical diagnoses, we propose the design of a section of a website that aims to enable caregivers to better control this professional activity that they dread. These diagnoses materialize through language interactions between doctors and patients that are emotionally charged. The analysis of these announcement interviews involves access to interactions that are as close as possible to those that take place in real work situations through role-playing. We will show that the design of the website based on the architectural dimension (functional structure of the activity), the relational dimension (roles, co-constructed communication contract) and the communicational dimension (mobilized language processes) allows to identify this sensitive professional activity in its characteristic aspects. Based on a study commissioned by the Ligue contre le cancer, we will show how and in what way the identified dimensions have formative potential and we will highlight their contribution to improving the understanding of the activity and developing training materials.

## 6- MISE EN LUMIÈRE DES DYNAMIQUES DE COPRODUCTION DE CONNAISSANCES LORS D'ENTRETIENS COLLECTIFS COLLABORATIFS

---

p. 63-76

Joëlle MORRISSETTE, Université de Montréal, Canada.  
joelle.morrissette@umontreal.ca

Mots-clés : analyse de conversations, démarche collaborative, dynamiques de coproduction de connaissances, entretiens collectifs, stratégies méthodologiques

Résumé : Cette contribution vise à examiner les dynamiques qui ont émergé d'une démarche de recherche-formation collaborative ayant misé sur des entretiens collectifs, afin d'éclairer le phénomène grandissant de l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger (EFÉ) dans les écoles québécoises qui semble problématique sous divers aspects. Une analyse de conversations a été déployée pour identifier comment se négocient les expertises d'une culture de recherche et de cultures professionnelles au service d'une démarche de coproduction de connaissances jugées pertinentes par les deux communautés concernées. Trois dynamiques ont été identifiées : le développement d'une posture compréhensive, la production de nouvelles interprétations ajustées et l'affirmation de sa compétence d'acteur. La mise en lumière de ces dynamiques amène à réfléchir aux stratégies de conception du dispositif collaboratif et d'animation des entretiens collectifs servant la démarche de coproduction de connaissances.

### HIGHLIGHTING THE DYNAMICS OF KNOWLEDGE CO-PRODUCTION DURING A COLLABORATIVE GROUP INTERVIEWS

---

Keywords : asylum, ethnography, health, interaction analysis, interpreting, migration, storytelling, training

Abstract : Our contribution is part of the REMILAS project, a research on interactions between asylum seekers and health professionals, with or without interpreters. Here we observe the emergence, expected or not by professionals, of snippets of migration narratives. Our study combines multimodal analysis of interactions (Sidnell & Stivers, 2012) with a critical sociolinguistic perspective (Boutet & Heller, 2007) so as to inform the development of training methods. Our empirical focus will be on interactional moments where the doctor, searching for the information needed to write an expert medical certificate, repeatedly urges the applicant to make certain responses required in it.

## 7- LE RÉCIT DE LA MIGRATION EN SANTÉ AVEC DES PERSONNES DEMANDEUSES D'ASILE EN FRANCE : RÉFLEXIONS SUR LA FORMATION DES SOIGNANTS ET DES INTERPRÈTES

---

p. 77-92

Anna Claudia TICCA, École normale supérieure de Lyon et CNRS, France.  
[anna.ticca@ens-lyon.fr](mailto:anna.ticca@ens-lyon.fr)

Patricia LAMBERT, École normale supérieure de Lyon et CNRS, France.  
[patricia.lambert@ens-lyon.fr](mailto:patricia.lambert@ens-lyon.fr)

Véronique TRAVERSO, CNRS, Institut français du Proche-Orient, Beyrouth, France  
[vztraverso@gmail.com](mailto:vztraverso@gmail.com)

Mots-clés : analyse des interactions, asile, ethnographie, formation, interprétariat, migration, récit, santé

Résumé : Notre contribution émane du projet REMILAS, une recherche sur les interactions entre demandeurs d'asile et soignants, avec ou sans interprètes. On y observe l'émergence, attendue ou non par les professionnels, de bribes de récit de migration. Nous abordons les récits à partir d'une analyse interactionnelle multimodale (Sidnell et Stivers, 2012) intégrée à une perspective sociolinguistique critique (Boutet et Heller, 2007). Nous analysons des moments où le médecin sollicite le requérant afin d'obtenir des informations nécessaires pour rédiger un certificat d'expertise médicale. Nous proposons une réflexion sur l'utilisation des résultats de la recherche pour la formation des professionnels accompagnant les migrants.

### MIGRATION STORYTELLING IN HEALTHCARE WITH ASYLUM SEEKERS IN FRANCE : REFLECTIONS ON THE TRAINING OF CAREGIVERS AND INTERPRETERS

---

Keywords : asylum, ethnography, health, interaction analysis, interpreting, migration, storytelling, training

Abstract : Our contribution is part of the REMILAS project, a research on interactions between asylum seekers and health professionals, with or without interpreters. Here we observe the emergence, expected or not by professionals, of snippets of migration narratives. Our study combines multimodal analysis of interactions (Sidnell & Stivers, 2012) with a critical sociolinguistic perspective (Boutet & Heller, 2007) so as to inform the development of training methods. Our empirical focus will be on interactional moments where the doctor, searching for the information needed to write an expert medical certificate, repeatedly urges the applicant to make certain responses required in it.

## 8- L'ANALYSE INTERACTIONNELLE COMME MODALITÉ PÉDAGOGIQUE : L'EXEMPLE D'UN DISPOSITIF POUR LA FORMATION DES INFIRMIERS À LA RELATION THÉRAPEUTIQUE EN PSYCHIATRIE

---

p. 93-107

Alexandra NGUYEN, Institut et Haute École de la santé, La Source, Université de Genève, Suisse

[a.nguyen@ecolelasource.ch](mailto:a.nguyen@ecolelasource.ch)

Laurent FROBERT, Institut et Haute École de la santé, La Source, Suisse

[l.frobert@ecolelasource.ch](mailto:l.frobert@ecolelasource.ch)

Jérôme FAVROD, Institut et Haute École de la santé, La Source, Suisse

[j.favrod@ecolelasource.ch](mailto:j.favrod@ecolelasource.ch)

Mots-clés : analyse interactionnelle, dévoilement de soi, formation, psychiatrie, soins infirmiers

Résumé : L'analyse interactionnelle ouvre des perspectives pour la formation des infirmiers. Seize étudiants et trois enseignants ont mené une analyse interactionnelle d'activités soignantes filmées visant à comprendre la pratique du dévoilement de soi en psychiatrie. En quoi l'usage en formation des outils de l'analyse interactionnelle constitue-t-il une ressource pour l'acquisition de compétences professionnelles en psychiatrie ? Nous montrons comment ce dispositif de formation constitue une ressource dans la professionnalisation des infirmiers pour : a) l'acquisition de savoirs théoriques cliniques, b) l'articulation des ces savoirs avec des activités professionnelles projetées, c) une posture descriptive non-jugeante utile à l'observation clinique.

## INTERACTION ANALYSIS AS A PEDAGOGICAL MODALITY TO TRAIN NURSES ON THERAPEUTIC RELATIONSHIP IN PSYCHIATRY

---

Keywords : professional training, interaction analysis, nursing, psychiatry, self-disclosure

Abstract : Interaction analysis opens promising perspectives for nursing education. Sixteen students and three teachers conducted an interaction analysis, based on video-recorded therapeutic activities. The study aims to understand the practice of self-disclosure in psychiatric nursing. How does the use of interaction analysis tools in a training setting constitute a resource for the acquisition of professional skills ? We show how this training design constitutes a resource for : a) the acquisition of clinical theoretical knowledge, b) the articulation of theoretical and practical knowledge, c) the development of a non-judging descriptive posture useful for the clinical observation.

## 9- DE L'OBSERVATION DES ENFANTS À L'ANALYSE INTERACTIONNELLE : CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE À LA FORMATION CONTINUE DES ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES DE L'ENFANCE

---

p. 108-122

Marianne ZOGMAL, Université de Genève, Suisse  
Marianne.Zogmal@unige.ch

Isabelle DURAND, Université de Genève, Suisse

Mots-clés : analyse interactionnelle, éducation de l'enfance, formation d'adultes

Résumé : Cette contribution présente un dispositif de formation continue dans le champ de l'éducation de l'enfance. Une des spécificités de ce type de métiers réside dans les compétences des professionnel.le.s à donner un rôle central à l'observation fine des situations, afin d'ajuster leurs modalités d'actions. Comment un tel travail d'observation peut-il se développer, s'enrichir et se transformer ? Afin de soutenir la co-construction d'un regard analytique portant sur les phénomènes observables dans le déroulement des interactions, une démarche de recherche-intervention met en œuvre un processus participatif. Elle s'intéresse aux apports d'une perspective interactionnelle pour favoriser la construction d'une telle posture analytique.

## FROM CHILD OBSERVATION TO INTERACTIONAL ANALYSIS : AN ADULT EDUCATION WORKSHOP FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

---

Keyword : adult Education and training, early childhood education, interactional analysis

Abstract : This contribution presents an adult education workshop implemented in the field of early childhood education. One of the specificities of education and care practices lies in the competences of the professionals to give a central role to the detailed observation of situations, in order to adjust their modalities of action. How can such observational work be developed and transformed ? A participatory research-training approach aims to support the co-construction of an analytical view on observable phenomena in the course of interactions. In a perspective of interactional analysis, it focuses on the modalities that favor the construction of such an analytical posture.

## 10- COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES ET RELATIONS DES ÉDUCATRICES-TEURS DE L'ENFANCE AVEC LES PARENTS : LA FORMATION COMME RESSOURCE POUR LA RECHERCHE

---

p. 123-138

Stéphanie GARCIA, Université de Genève, Suisse  
[stephanie.garcia@unige.ch](mailto:stephanie.garcia@unige.ch)

Laurent FILLIETTAZ, Université de Genève, Suisse  
[laurent.filliettaz@unige.ch](mailto:laurent.filliettaz@unige.ch)

Mots-clefs : interaction, formation, petite enfance, travail auprès des parents

Résumé : Cet article a pour ambition de questionner une linéarité apparemment bien établie entre des démarches de recherche et de formation. Nous souhaitons préciser comment l'interaction peut constituer un objet de formation, et ce faisant un moyen de produire des connaissances sur les compétences que mettent en œuvre les professionnels au moment de se coordonner avec d'autres pour faire ce qu'ils ont à faire. Ces questions seront abordées dans le champ empirique de la petite enfance et plus particulièrement dans le travail des éducatrices-teurs de l'enfance lors des rencontres avec les parents.

## INTERACTIONAL COMPETENCES DURING PARENTS-EDUCATORS ENCOUNTERS IN EARLY CHILDHOOD : TRAINING AS A RESOURCE FOR RESEARCH

---

Keywords : early childhood education, interaction, relations with parents, training

Abstract : The purpose of this article is to question an apparently well-established linearity between research and training approaches. The paper aims to clarify how interaction can be an object of training, and in so doing, a means of generating knowledge about competences mobilized by professionals when coordinating with others to do what they have to do. These questions will be addressed in the empirical field of early childhood and more particularly in the work of child care educators during meetings with parents.

---

## INTRODUCTION

Numéro coordonné par Laurent FILLETTAZ\*, Joëlle MORRISSETTE\*\*, Isabelle VINATIER\*\*\*

*\*Université de Genève, Suisse  
Laurent.Filliettaz@unige.ch*

*\*\*Université de Montréal, Canada  
joelle.morrisette@umontreal.ca*

*\*\*\*Université de Nantes, France  
isabelle.vinatier@univ-nantes.fr*

## De l'observation à l'intervention : les usages de l'analyse interactionnelle en formation

## L'analyse interactionnelle comme méthode de recherche et de formation

### *La part des interactions dans le champ de la formation*

Il est aujourd'hui largement reconnu que les interactions verbales jouent un rôle non négligeable dans les activités de travail (Giordano, 2006; Svennevig, 2012), en particulier lorsque celles-ci relèvent des domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la formation et des services. Qu'ils enseignent, qu'ils éduquent, qu'ils forment, qu'ils conseillent, qu'ils soignent ou qu'ils facilitent les transactions, les professionnels de l'éducation, de la formation et de la relation de service accomplissent des interactions avec autrui: ils agissent sur-, réagissent à, se positionnent contre-, se mettent en lien avec-, etc. Bref, ils interagissent dans des environnements à la fois matériellement situés et historiquement ancrés.

Non seulement dans le domaine des sciences du langage mais aussi dans le champ des sciences de l'éducation comme dans celui de l'ergonomie et de la psychologie du travail, la prise en compte des interactions verbales au travail a donné lieu à des efforts de recherche accrus au cours de ces dernières années (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Mondada, 2005; Morrissette, Guignon & Demazière, 2011; Traverso, 1999; Vinatier 2009). On peut considérer que les interactions verbales y jouissent d'un double statut. Elles constituent d'abord des « objets d'étude », à même d'éclairer une part importante des pratiques éducatives, d'enseignement ou de formation professionnelle. Et elles constituent aussi, voire surtout, une « méthode » de recherche et d'intervention en collaboration avec des professionnels volontaires, permettant de produire des connaissances et des transformations concernant le fonctionnement même des processus éducatifs d'apprentissage ou de formation. À ce titre, l'analyse des interactions verbales peut être considérée comme un prisme à travers lequel sont appréhendées les réalités de l'éducation, de l'enseignement et de la formation.

Dans ce déploiement significatif des efforts de recherche portant sur la part interactionnelle des processus éducatifs et formatifs, des emprunts réguliers ont été effectués à des disciplines connexes telles que la linguistique interactionnelle, la microsociologie ou encore la didactique professionnelle, dans le but de forger des instruments et des méthodes d'analyse de l'ordre interactionnel repérable en situation de travail de manière générale et dans les pratiques éducatives, d'enseignement ou de formation en particulier. Ces méthodes ne constituent pas nécessairement un corps de savoirs clairement délimité et homogène, mais elles sont sous-tendues par des principes relativement partagés. En particulier, les chercheurs qui s'en réclament reconnaissent généralement le primat des données recueillies en contexte naturel, abordées dans les conditions de leur accomplissement situé et envisagées comme une élaboration à la fois collective et progressive (Filliettaz, 2018; Vinatier, 2009). Ils accordent également une importance grandissante à la pluralité et à la diversité des ressources sémiotiques mobilisées à l'occasion des rencontres sociales et aux conditions de combinaison et d'articulation de ces ressources.

Dans ce contexte, l'ambition de ce dossier thématique est d'identifier et de mettre en discussion la diversité des manières dont l'analyse des processus interactionnels peut être réinvestie dans le champ des pratiques et des recherches en formation, au moment où elles contribuent de manière significative à en élaborer les objets de recherche, mais aussi les méthodes et les démarches de formation. Qu'elles s'inscrivent dans des approches plus linguistiques, misant par exemple sur une analyse séquentielle de prise de parole et une analyse de catégorisations, ou dans des approches privilégiant la sémantique, sensibles à la co-construction de sens en interaction, où encore que leur analyse révèle une certaine conceptualisation par les professionnels de leur situation de travail, ces manières d'appréhender les réalités de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation retiennent l'attention d'un nombre croissant de chercheurs dans le champ de la formation.

Portant ainsi sur les conditions de production et d'organisation des interactions verbales qui, faut-il le préciser, ne peuvent pas être cadrées par les prescriptions institutionnelles, les travaux contribuent à renouveler l'éclairage des objets de recherche classiquement questionnés par les sciences du travail et de la formation. Sans prétendre à l'exhaustivité, on pourra évoquer à ce propos les problématiques de recherche suivantes. La problématique des processus d'enseignement et d'instruction en formation professionnelle a par exemple donné lieu à d'abondants travaux au sein des sciences de l'éducation et en linguistique appliquée. Parmi ceux-ci, un intérêt particulier s'est manifesté pour cerner et décrire le fonctionnement proprement langagier des pratiques de transmission et de transposition des savoirs en situation de formation, qu'il s'agisse de situations d'enseignement professionnel en contexte formel (Fillietaz, de Saint-Georges & Duc, 2010) ou de tutorat plus ou moins formel en entreprise (Grosjean, 2011 ; Kunégel, 2011).

Une autre problématique qui a fait l'objet de nombreuses investigations et qui recourt fréquemment à une perspective interactionnelle est celle des processus d'apprentissage et de développement en formation professionnelle. Les travaux réalisés dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) ont par exemple proposé de considérer, dans le prolongement des thèses adoptées par Piaget, qu'en situation de travail l'être humain apprend de la résistance du réel à ses actions. Dans la continuité avec la perspective historico-sociale du développement selon Vygotski, (1985) l'être humain est par nature social. Il n'apprend donc pas seul mais en collaboration avec ses pairs ou ses tuteurs en particulier lorsque des ressources pour analyser ses actions sont mises à sa disposition et mobilisées dans l'action. Dans ce cadre, le langage peut être source de conceptualisation et de développement de la pensée ; et réciproquement le développement de la conceptualisation peut être source de développement du langage. La confrontation collective à des problèmes pratiques et les interactions d'aide ou d'étayage peuvent s'avérer source d'apprentissages. Les travaux menés par Mayen (1999, 2002) proposent ainsi de considérer les interactions de tutelle comme des situations potentielles de développement, dans la mesure où elles amènent les opérateurs novices à prendre en compte des éléments non perçus et à répondre à des questions qui émergent des interactions langagières dans lesquelles ils se trouvent engagés. De leur côté, les travaux de Vinatier (2009) développent l'idée que pour aider les enseignants à conceptualiser leurs « connaissances-en-acte » (Vergnaud, 2011) mobilisées en situation de formation ou d'enseignement, un contrat de communication et la collaboration entre eux et le chercheur est nécessaire. Par ailleurs, pour partager avec eux l'analyse de leurs situations de travail, la didactisation des savoirs de la recherche pour la leur rendre accessible est nécessaire afin qu'ils en fassent une ressource au service de la gestion de leurs interactions avec les apprenants.

Cette dimension développementale des interactions verbales a été également particulièrement bien cernée et étudiée par le courant de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008), pour qui les dispositifs d'auto-confrontation simple et croisée jouent un rôle moteur de « confrontation dialogique » et sont perçus comme un moyen de substituer aux « cercles vicieux des monologues » qui « dégradent l'hétéroglossie en soliloques » les « cercles vertueux et interférants du dialogue » (Clot, 2001, p. 13). C'est par de telles confrontations dialogiques que les milieux professionnels retrouvent une forme de vitalité, qu'ils peuvent « reprendre la main » sur leur développement et les interprétations de leur activité.

Enfin, la prise en compte des réalités interactionnelles dans la recherche en formation professionnelle a aussi contribué à éclairer une autre problématique centrale, celle des processus de participation et de socialisation. D'une part, des travaux menés dans ce champ à partir notamment d'emprunts à l'anthropologie culturelle des apprentissages (Lave & Wenger, 1991) ont permis en particulier de souligner le rôle des tuteurs et plus généralement des formateurs en entreprise dans l'aménagement des conditions de participation des apprenants (Alcade, 2018 ; Duc, 2016 ; Pelé-Peycelon & Veillard, 2016). Ces postures d'accompagnement se manifestent dans des formats de participation à l'interaction qui sont à la fois reconnaissables et diversifiés, et qui prennent la forme de configurations de participation (Fillietaz, Rémerly, & Trébert, 2014). D'autre part, des travaux puisant à la sociologie des groupes professionnels (Demazière & Gadéa, 2009) ont conduit à mettre en exergue comment, dans le cadre d'une recherche-formation collaborative, l'analyse des interactions verbales entre participants permet de rendre explicites les conventions de travail qui lient les acteurs d'une même écologie professionnelle, auxquelles sont socialisés les nouveaux entrants (Morrissette & Demazière, 2019).

Pourtant, si un nombre croissant de chercheurs dans le champ de la formation a porté récemment l'attention sur les conditions de production et d'organisation des interactions verbales, c'est non seulement en ce que celles-ci éclairent des objets de recherche constitutifs et bien identifiés, mais encore parce que les principes et les méthodes qui sous-tendent la démarche d'analyse interactionnelle peuvent être considérés comme des moyens d'action et d'intervention dans les milieux de travail et dans le champ de la formation.

À ce titre, les usages de l'analyse des interactions peuvent contribuer à repenser les liens établis entre les démarches de recherche, les pratiques de professionnelles, de même que les dispositifs et les pratiques de formation (Balslev, Fillietaz, Ciavaldini Cartaut & Vinatier, 2015; Vinatier, Fillietaz & Kahn, 2013; Morrissette, 2013; Morrissette, Vinatier & Fillietaz, 2016; Vinatier, Fillietaz & Laforest, 2018). Par exemple, dans le cadre d'une recherche collaborative sur les pratiques d'évaluation formative des apprentissages d'enseignantes du primaire, l'examen attentif des négociations conversationnelles produites au cœur du dispositif, qui impliquait une co-analyse de vidéos produites dans les classes des participantes, a permis de dégager de manière inductive un cadre d'analyse des pratiques professionnelles (Morrissette, 2011). D'une part, ce cadre constitué de trois « zones de savoirs » est mobilisé dans différents champs professionnels pour éclairer chercheurs et praticiens sur les valorisations qui organisent le travail et le font évoluer (Morrissette & Guignon, 2016); d'autre part, il est récupéré comme outil de réflexion par des professionnels qui ont à redéfinir et à actualiser les savoirs nécessaires à l'exercice du métier pour la formation des nouveaux membres, tel les futurs infirmiers et infirmières<sup>1</sup>.

### *Repenser les rapports entre la recherche et la formation à partir de l'analyse des interactions*

Les articles regroupés dans ce dossier thématique ont été présentés et discutés dans le cadre des 16es rencontres du Réseau international de Recherche en Éducation et Formation, tenues à l'Université de Toulouse Jean Jaurès les 9 et 10 juillet 2019. Le symposium organisé dans ce cadre avait pour objectif de questionner 1) les effets produits par les recherches dans le champ de l'analyse des interactions et les indicateurs retenus de tels effets; 2) les finalités pratiques et/ou théoriques des démarches de recherche dans ce champ; 3) les outils d'analyse mobilisés et/ou construits à cette occasion; 4) et enfin les formes de transposition induites par les usages en formation des outils de l'analyse interactionnelle.

Les textes qui résultent de ce symposium poursuivent une double ambition. D'une part, ils prennent en charge, à des degrés divers, la place significative qu'occupent les processus interactionnels dans les démarches de recherche sur la formation et développent des approches outillées de l'analyse de ces processus. D'autre part, ils abordent les processus interactionnels comme des leviers permettant à la fois de conceptualiser et de structurer les rapports entre les démarches de recherche et les démarches de formation impliquant des praticiens dans différents contextes organisationnels. À ce titre, les travaux présentés dans ce dossier contribuent à explorer ce qu'on pourrait désigner comme une forme de « plasticité » des interactions verbales dans les rapports entre la recherche et la pratique. Différentes modalités de contributions possibles des interactions verbales appliquées au champ de la formation sont envisagées dans les articles de ce dossier, selon que celles-ci sont reconnues a) comme un ingrédient constitutif des activités de travail ou des pratiques de formation, b) comme une « médiation » nécessaire aux apprentissages en formation ou, enfin, c) comme un lieu propice à la rencontre entre chercheurs et professionnels de terrain et comme une forme de matérialisation de cette rencontre.

Les auteurs ayant contribué à ce dossier thématique se réclament de cadres de référence diversifiés, dans le champ des sciences du travail et de la formation. Ceux-ci relèvent aussi bien de la didactique professionnelle, que de l'anthropologie culturelle de l'apprentissage, de l'apprentissage expérientiel ou du modèle du praticien réflexif (Schön, 1993). Dans le champ des sciences du langage, des emprunts sont effectués à une large palette de courants théoriques, qui incluent, notamment, l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005; Traverso, 2016), la pragmatique psycho-sociale (Ghiglione & Trognon, 1993) ou les théories de l'argumentation (Plantin, 1996). Sur le plan empirique enfin, différents champs d'activité et de formation sont convoqués, qui incluent aussi bien le domaine artisanal, le travail éducatif, celui de l'enseignement et les professions de la santé. La combinaison de ces emprunts théoriques et empiriques diversifiés permet de proposer des réponses à la fois originales et innovantes aux questions vives et actuelles qui sont posées dans le champ des recherches à caractère collaboratif dans le périmètre des travaux portant sur les rapports entre le travail et la formation.

À ce propos, plusieurs défis de taille sont relevés par les démarches de recherche et d'intervention présentées dans ce dossier. Un premier défi qui s'impose réside dans les enjeux temporels qui se manifestent dans le champ de recherches concerné. On sait que les temporalités des démarches de recherche ne sont pas nécessairement congruentes avec celles des logiques d'intervention ou de formation (Laforest, 2018). Et on sait aussi que la relation séquentielle de successions linéaires ne permet pas toujours d'envisager les démarches de formation comme des prolongements consécutifs à la recherche. De ce point de vue, les articles rassemblés dans ce dossier explorent des alternatives originales à cette linéarité, et ce sur deux grands registres métaphoriques.

1. Cas réel présenté dans le cadre du 17<sup>e</sup> Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), intitulé « Les recherches en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui », tenu le 6 juin 2012 à l'IUFM de Champagne-Ardenne de Reims en France.

D'une part, la relation « circulaire », voire « spiralaire », par laquelle les logiques de recherche et d'intervention en formation peuvent s'alimenter réciproquement, dans des formes continues d'allers-retours y compris dans l'interdisciplinarité (Vinatier & Marfisi, 2018). D'autre part, la relation d'emboîtement ou d'enchâssement, par laquelle des pratiques de recherche peuvent opérer, de manière récurrente, des « mises en abyme » inscrites dans des logiques de formation. Ainsi, il est possible de concevoir des dispositifs de formation fondés sur des logiques de recherche ou de produire de la recherche sur des pratiques de formation ou encore de concevoir dialectiquement les rapports entre recherche et pratique de formation.

Un deuxième défi posé dans le champ des recherches à caractère collaboratif réside dans la multiplicité des modalités par lesquelles des postures d'acteurs peuvent s'incarner selon les configurations examinées. Au-delà d'une distribution stricte des rôles, permettant de distinguer des « chercheurs », des « praticiens » et des « formateurs », les recherches regroupées ici explorent différentes alternatives possibles à leurs rapports cloisonnés et hiérarchisés « classiques » (Darré, 1999). Il arrive parfois que le chercheur endosse la position d'un praticien novice pour se faire enseigner les règles du métier. Il arrive aussi souvent que les praticiens contribuent à une co-élaboration de connaissances qui vient alimenter les démarches de recherche. Il arrive également qu'ils se positionnent dans un rapport de complémentarité pour s'éclairer mutuellement, le chercheur mettant à profit son expertise méthodologique, les praticiens leur connaissance en contexte de l'objet de préoccupation mutuelle. Et il arrive enfin, dans certains cas, que les chercheurs endossent des rôles de formateurs pour produire avec les praticiens des savoirs qu'ils peuvent réinvestir comme des résultats de recherche. Dans un cas comme dans l'autre, des formes de continuité et d'hybridation sont explorées, qui permettent à des acteurs de faire l'expérience d'une combinaison de rôles et de franchir les frontières classiquement instaurées dans les canons habituels de la recherche en contexte académique.

Un troisième défi auquel fait face tout chercheur engagé dans des formes de collaboration avec les praticiens réside dans l'éventail des ressources méthodologiques à disposition pour produire des connaissances et induire des transformations dans les pratiques étudiées en collaboration avec les professionnels. Sur ce registre, les travaux présentés dans ce dossier vont au-delà de méthodes préexistantes, stabilisées et a priori perçues comme transposables. Ils expérimentent des formes d'ingénierie pédagogiques innovantes, hautement contextualisées, qui combinent des apports de la recherche et des logiques de formation. Et ils mettent en œuvre des formats d'activités originaux (ex. la data session, le débat d'experts, la co-explicitation, l'entretien collectif collaboratif, des approches instrumentées par le numérique notamment, etc.), qui permettent de documenter les pratiques de travail dans une logique de co-élaboration et de distribution des connaissances selon un principe de « double vraisemblance » (Dubet, 1994), i. e. jugées recevables car crédibles et pertinentes pour les deux communautés concernées.

Enfin, les travaux présentés dans ce dossier thématique se confrontent au défi majeur que constitue la documentation des effets des dispositifs d'intervention et de formation mis en place et des innovations méthodologiques déployées. Sur ce registre, plusieurs catégories sont mobilisées, selon les contextes présentés, pour observer comment les professionnels s'engagent dans les dispositifs méthodologiques proposés. Les effets de la formation prennent tantôt la forme de « transformations de points de vue » ou d'une logique de « reconnaissance » ou d'un gain en termes de « conceptualisation sur l'activité » et d'élargissement du « pouvoir d'agir » (Clot, 1999, opus cité). Ils peuvent ainsi conduire à des « appropriations de concepts théoriques » ou encore à un développement de « concepts pragmatiques » (Pastré, 2011). Enfin, ils s'incarnent également dans des formes de « co-élaborations de connaissances » ou de « contenus pédagogiques » à scénariser dans la formation. Quels que soient les contours notionnels que prennent les effets de la rencontre entre les chercheurs et les professionnels, ils dénotent des transformations importantes auprès des participants, à la fois sur le registre épistémique et sur celui des identités et des relations sociales. Ainsi, ce sont plus généralement les rapports des acteurs à leurs institutions d'appartenance qui se trouvent impactés et transformés par les démarches menées et qui peuvent ainsi conduire à des formes d'émancipation.

### À propos des textes

Les textes composant ce dossier thématique peuvent être regroupés en trois grandes sections qui illustrent différentes modalités de contributions possibles de l'analyse des interactions à des formes de collaborations entre la recherche et la pratique.

La première section regroupe quatre textes qui ont pour particularité de recourir à des démarches collaboratives d'analyse d'interactions entre chercheurs et professionnels permettant de produire des contenus de formation. Les processus dialogiques mis en œuvre avec les professionnels visent ici à produire des objets de connaissance qu'il s'agit ensuite de réinvestir dans des dispositifs de formation.

Dans sa contribution, Géraldine Body s'applique à faire émerger une conceptualisation de l'activité de « découpe du cuir » par une collaboration entre chercheuse et selliers-formateurs de la « filière équine française ». Elle présente un processus itératif de différents niveaux de conceptualisation de l'activité dans le but de contribuer à développer de nouvelles ressources pour la formation des selliers novices. À partir d'un positionnement théorique en didactique professionnelle, elle expérimente de manière dynamique et itérative différentes modalités d'entretiens, comme les « débats d'experts » ou la « co-explicitation », au moyen desquels elle élabore progressivement, avec la collaboration des professionnels, la structure conceptuelle du « plan de coupe ». Dans cette logique, les formats d'interaction conduits entre la chercheuse et les opérateurs contribuent à révéler différents niveaux d'élaboration de la conceptualisation de l'action selon la nature des processus argumentatifs observables dans les échanges.

Le texte de Sylvie Grosjean et de Luc Bonneville porte sur la dimension sensorielle de la prise en charge clinique dans le travail infirmier, une dimension souvent méconnue et qui constitue un défi important pour la formation des professionnels de la santé. Dans le cadre d'une recherche collaborative menée avec un centre hospitalier canadien, un groupe de discussion est mis en place avec des infirmières dans le but de mettre en lumière, au moyen de récits de situations, les indices sensoriels mobilisés par le personnel soignant dans l'évaluation clinique des patients. Dans ce cadre, la mise en récit et le partage de narrations au sein du collectif d'infirmières sont envisagés par les chercheurs comme un soutien à la construction conjointe de significations et de savoirs. Une analyse de ces récits et de leur mise en circulation conduit à la création de « personnages fictifs », qui viennent alimenter, dans un second temps, un dispositif collaboratif de co-conception d'un scénario de formation par simulation du personnel hospitalier.

La contribution d'Yves Depluvrez et de Florence Pirard concerne l'activité de surveillance des maîtres-nageurs en Belgique et la manière dont cette activité peut être apprise au moyen de démarches de formation fondées sur une collaboration avec un chercheur-formateur. L'article présente les particularités d'un dispositif de vidéo-formation, fondé sur les principes de la didactique professionnelle, et qui vise à soutenir progressivement un rapport réflexif des maîtres-nageurs à leur activité. Au moyen d'une étude de cas, le texte montre quelles formes d'interactions entre un maître-nageur novice et un formateur-chercheur expert permettent au formé de se réguler en vue de tendre vers plus d'efficacité. Dans ce dispositif, les interactions avec le chercheur permettent d'accéder à des éléments de conceptualisation de l'action, qui font ensuite l'objet d'un développement au cours de la vidéo-formation.

L'article de Yasmina Kebir, James de Almeida, Antonietta Specogna et Valérie Saint-Dizier de Almeida porte sur la démarche de conception d'un site à visée formative commandité par la Ligue contre le cancer en France. Ce site est dédié à une sensibilisation des soignants à la conduite d'entretiens d'annonce de diagnostics graves auprès de patients. La collaboration avec des médecins experts a permis la mise en place de jeux de rôles. Après vérification par la Haute Autorité de Santé en France de la validité des interactions verbales recueillies, ces entretiens d'annonce de diagnostics ont servi de support pour la conception du site. Leur analyse sous trois angles : celui de la modélisation de la dimension structuro-fonctionnelle de la communication par laquelle l'activité se réalise ; celui de la dimension relationnelle à travers les rôles accomplis par les interlocuteurs et celui de l'action effective (notamment la gestion des émotions) ont permis la structuration du site qui s'avère pertinente pour des étudiants en médecine.

La deuxième section regroupe deux textes qui s'intéressent à des productions interactionnelles qui peuvent présenter des caractéristiques formatives ou venir alimenter des dispositifs de formation impliquant des praticiens. À ce titre, les interactions verbales sont conçues comme une ressource dans un processus de formation. L'article de Joëlle Morrissette porte sur le phénomène de l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger dans les écoles québécoises. Il présente un dispositif de recherche-formation collaborative, qui vise à mettre en évidence les domaines de connaissance disponibles auprès de différentes catégories du corps enseignant, à propos des pratiques d'enseignement au Québec. Ce dispositif est fondé sur des entretiens collectifs impliquant des chercheurs, des enseignants formés au Québec et des enseignants formés à l'étranger. L'analyse qualitative de ces entretiens, menée dans une perspective d'analyse de conversations, permet de rendre explicites différentes dynamiques de co-élaborations de savoirs ayant émergé en cours de démarche, telles que le développement d'une posture compréhensive, la production de nouvelles interprétations ajustées ou encore l'affirmation de la compétence des participants.

La contribution d'Anna Claudia Ticca, de Patricia Lambert et de Véronique Traverso thématise les enjeux langagiers liés à la problématique de la migration. Elle s'intéresse notamment aux conditions de production de récits de migration en santé impliquant des demandeurs d'asile en France. Les chercheuses y étudient l'émergence attendue ou non par les professionnels, de bribes de récits de migration.

L'article met en relief les difficultés rencontrées par les participants (médecins, réfugiés, traducteurs-interprètes) pour s'ajuster aux attentes générées par le contexte sur les formats de production du discours narratif. En prolongement d'une démarche d'analyse du corpus, fondée à la fois sur les principes de l'analyse interactionnelle multimodale et de la sociolinguistique critique, les auteures montrent comment la mise en exergue de ces difficultés peut être réinvestie en formation, d'une part au moyen de démarches d'analyse collectives de données (data sessions), et d'autre part sous la forme de modules de formation adressés aux soignants et aux interprètes.

La troisième et dernière section regroupe trois textes qui partagent l'idée selon laquelle la démarche d'analyse des interactions est susceptible d'être transposée en formation au titre d'un objet d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas seulement d'étudier des interactions en vue de la formation, mais de former des praticiens présentant différents niveaux d'expertise au moyen d'une démarche d'analyse interactionnelle. L'article d'Alexandra Nguyen, de Laurent Frobert et de Jérôme Favrod explore les usages possibles de l'analyse interactionnelle pour la formation initiale des professionnels soignants dans une haute école de santé en Suisse. Il montre comment des démarches d'analyse collective de données interactionnelles peuvent être utilisées dans le cadre d'une formation à la recherche dans le domaine de la santé mentale. L'examen d'écrits réflexifs produits par les étudiants à la suite de l'expérience d'une analyse interactionnelle de données audio-vidéo permet d'établir que le dispositif de formation proposé peut constituer une ressource pour la professionnalisation émergente des infirmiers. En effet, outre l'acquisition de savoirs théoriques et leur articulation avec des activités professionnelles, ces étudiants semblent montrer une capacité d'adopter une posture analytique descriptive, sans jugement, utile à l'observation clinique.

Dans leur contribution, Marianne Zogmal et Isabelle Durand se penchent sur un contexte professionnel spécifique, celui de l'éducation de l'enfance en Suisse. Elles présentent un dispositif de recherche collaboratif mené avec un groupe d'éducatrices expérimentées, dans le cadre d'une démarche de formation continue en contexte institutionnel. La démarche consiste pour les éducatrices à produire et à analyser collectivement des vignettes vidéo qui documentent des processus d'interaction qu'elles mènent avec des enfants et des collègues dans le quotidien de leur travail. L'analyse du matériau empirique montre comment la compétence professionnelle consistant à observer les enfants est susceptible de se développer au fil du parcours de formation, au moment où une posture descriptive peut être expérimentée face aux données filmées. Les chercheuses montrent plus généralement comment l'appropriation d'une démarche d'analyse interactionnelle en formation est susceptible d'amorcer des changements de points de vue chez les praticiens et d'engager des mécanismes de reconnaissance au sein du groupe d'analyse.

Enfin, le texte de Stéphanie Garcia et de Laurent Fillietaz s'intéresse lui aussi au travail éducatif dans le contexte de la petite enfance, mais sur un registre différent, celui du travail auprès des parents. L'article présente un dispositif de recherche-formation fondé d'une part sur une enquête vidéo ethnographique réalisée dans une institution du canton de Genève et d'autre part sur un programme de formation. Ce programme est proposé à un groupe d'éducatrices engagées dans des démarches de co-analyse d'enregistrements vidéo des pratiques, qui mettent en visibilité leur travail interactionnel auprès des parents à l'occasion d'arrivées, de départs et d'entretiens de bilans. L'analyse réalisée montre comment les participantes à la formation sont susceptibles de s'orienter vers différentes propriétés des processus interactionnels rendues visibles sur les enregistrements et comment elles parviennent à remobiliser dans leur propre discours des catégories théoriques utilisées par les chercheuses en charge d'animer la formation. En conclusion, la démarche adoptée met en lumière comment la conduite et l'analyse de sessions de formation sont susceptibles de faire émerger des catégories d'analyse susceptibles d'alimenter un processus de recherche.

### Bibliographie:

Alcade C. (2018), « Le solfège du service. Transmission-appropriation des compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de service en restauration gastronomique », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lyon 2.

Balslev, K., Fillietaz, L., Ciavaldini S. et Vinatier, I (Dir.). (2015). La part du langage : pratiques professionnelles en formation. Paris: L'Harmattan.

- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (dir.). (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, 146.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris: Presses universitaires de France.
- Darré, J.-P. (1999). La production de connaissances pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- Demazière, D. et Gadéa, C. (Dir.). (2009). Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis. Paris: La Découverte.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil.
- Duc, B. (2016). Quand les interactions en formation renforcent les inégalités. *Formation Emploi*, 133, 177-197.
- Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherche en éducation: principes, méthodes et outils d'analyse. Université de Genève: Carnets des sciences de l'éducation.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. et Duc, B. (2010). Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions. *Vocations and Learning*, 3 (2), 117-140.
- Filliettaz, L., Rémerly, V. & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. *Revue@ctivité*, 11 (1), 22-46.
- Filliettaz, L. et Schubauer-Leoni, M.-L. (Dir.). (2008). Processus interactionnels et situations éducatives. Bruxelles: De Boeck.
- Ghiglione, R. et Trognon, A. (1993). Où va la pragmatique. De la pragmatique à la psychologie sociale. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Giordano, Y. (2006). S'organiser c'est communiquer: le rôle fondateur de la communication dans l'organizing chez Karl E. Weick. Dans D. Autissier et F. Bensebaa (Dir.), *Les défis du sensemaking en entreprise* (p. 153-168). Paris: Coll. Économica.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles: ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 33-60. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero30\(1\)/RQ\\_30\(1\)\\_Grosjean.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Grosjean.pdf)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. Paris: Armand Colin.
- Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Paris: L'Harmattan.
- Laforest, M. (2018). L'intégration de résultats de recherche à un programme de formation: problématisation d'un processus de transposition. Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outils de formation professionnelle et de recherche* (p. 23-50). Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151, 87-107.
- Mondada, L. (2005) Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs? Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 38-59. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero30\(1\)/RQ\\_30\(1\)\\_Morrisette.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Morrisette.pdf)

- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35-49. [En ligne] <http://www.erudit.org/revue/nps/2013/v25/n2/index.html>
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs compréhensifs: saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, 38 (2), 47-70. [En ligne] <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2019-v38-n2-rechqual04899/1064930ar.pdf>
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30 (1), 1-9.
- Morrisette, J. & Guignon, S. (2016). Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe. *Communiquer*, 18, 117-130. [En ligne] <https://journals.openedition.org/communiquer/2085>
- Morrisette, J., Vinatier, I. et Filliettaz, L. (Dir.). (2016). Communication au travail et conception de dispositifs de formation. *Revue Communiquer*, 18. [En ligne] <https://journals.openedition.org/communiquer/2001>
- Pastré, P. (2001). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: Presses universitaires de France.
- Pelé-Peycelon, M. et Veillard, L. (2016). Des configurations comme ressources pour devenir tuteur. *Recherche & Formation*, 83, 69-84.
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif: Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, 112, 9-30.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schön, D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Éditions Logiques.
- Svennevig, J. (2012). Interaction in workplace meeting. *Discours Studies*, 14 (1), 3-10. [En ligne] <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445611427203>
- Traverso, V. (1999). L'analyse des conversations. Paris: Nathan, Coll. Linguistique 128, n° 126.
- Traverso, V. (2016). Décrire le français parlé en interaction. Paris: Ophrys.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 2011 (1), 37-48.
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., Filliettaz, L. et Laforest, M. (Dir.). (2018). L'analyse des interactions dans le travail: outil de formation professionnelle et instrument de recherche. Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Vinatier, I., Filliettaz, L. et Kahn, S. (Dir.). (2012). Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels: pour quelle efficacité en formation? *Travail & Apprentissages*, 9.
- Vinatier, I. et Marfisi, I. (2018). L'irruption des émotions entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants: quelle conception de formation pour les mettre à distance? Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outils de formation professionnelle et de recherche*. Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Vygotski, L. S. (1985). Pensée et langage (trad. par F. Sève). Paris: La Dispute.

## Quelle démarche de recherche pour favoriser la conceptualisation du « plan de coupe du cuir » chez des selliers-formateurs ?

Géraldine BODY

Université de Nantes, France  
geraldine.body@univ-nantes.fr

**Mots-clés :** allo-confrontation, co-explicitation, interactions verbales, structure conceptuelle, trilogie argumentatif

**Résumé :** Dans le cadre d'une recherche ancrée dans le champ de la didactique professionnelle visant la conception de vidéos pour la formation des selliers, nous mobilisons une démarche itérative et collaborative d'analyse avec les professionnels. Nous comparons les effets produits lors d'un débat entre experts, débat animé par la chercheuse, tantôt à partir de la confrontation aux traces vidéos de l'activité, tantôt à partir du schéma intermédiaire d'une structure conceptuelle de la situation. Nous montrons à l'aide des critères d'analyse du trilogie argumentatif comment ces méthodologies favorisent l'expression des conceptualisations des professionnels selon qu'ils soient confrontés aux images ou aux conceptualisations de la chercheuse.

**Title: Promoting the conceptualization of « leather cutting plan » of saddler-trainers? What research approach?**

**Keyword:** allo-confrontation, argumentative trilogie, conceptual structure, co-explicitation, verbal interactions

**Abstract:** As part of a research conducted in the field of professional didactics for the design of video-based training for saddlers, we mobilize an iterative and collaborative analysis protocol with professionals. We compare the effects produced during a debate between experts mediated by the researcher, based sometimes on a confrontation with video traces of the activity, sometimes on the temporary diagrams of a conceptual structure of the situation. Using the argumentative trilogie analysis framework, we show how these methodologies are able to foster the expression of a process of conceptualization depending on whether professionals are confronted with lived images or conceptualizations produced by the researcher.

## Introduction

En « didactique professionnelle » (Pastré, 2011), l'activité professionnelle en situation réelle de travail constitue d'une part un objet de recherche, quand il s'agit de cerner les concepts organisateurs mobilisés par les opérateurs pour guider et orienter leur action, et d'autre part, un objet de formation quand elle est « analysée en vue de la formation des compétences professionnelles » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 145) et que cette analyse est didactisée pour la rendre accessible aux professionnels. Dans cette perspective, l'analyse ne porte pas sur les écarts entre la tâche prescrite et la tâche effective (Leplat, 1997), car il existe toujours un écart entre le prescrit et le réel. La prescription ne peut prétendre à l'exhaustivité de ce qu'il faut faire. L'analyse de l'activité réelle des professionnels en situation vise à cerner les savoirs en acte construits chez les experts et à construire chez les novices. C'est ainsi qu'elle est orientée par l'élucidation de leurs schèmes d'action.

Les travaux de psychologie cognitive de Vergnaud (2011) en constituent le fondement théorique : dans la confrontation aux situations de travail, tout professionnel construit des « schèmes », et inversement il n'y a pas de schème sans situation, ce qui fonde le couple conceptuel schème-situation. De fait, la notion de compétence ne se réduit pas à la performance. Elle n'est pas le résultat de l'action. Elle n'est pas directement observable. La compétence s'incarne dans les modalités concrètes de réalisation de l'action, elles-mêmes dépendantes des stratégies mises en œuvre, dont l'élaboration est fonction du niveau de conceptualisation atteint par les acteurs (Pastré, 2011). Former en faveur du développement des compétences revient donc à orienter la formation en faveur du développement du niveau de conceptualisation des formés<sup>1</sup>.

Ce corpus théorique (partie II), même s'il est pertinent, pose la question de la démarche de recherche mobilisée et notamment des modalités d'interactions entre chercheure et professionnels pour favoriser, en différé, la conceptualisation explicitée de leurs actions in situ. Faire dialoguer les praticiens avec la chercheure représente un réel défi. De par son statut d'universitaire, cette dernière peut se retrouver en position de surplomb par rapport aux praticiens ou, à l'inverse, être délégitimée au vu de son inexpérience du métier. Or, c'est précisément ce que nous souhaitons éviter car si nous voulons accéder à leurs conceptualisations et notamment à celles qui fondent leur expérience, à celles qui se sont incorporées (Leplat, 1995) et dont ils ne sont pas toujours conscients, nous nous devons de les impliquer aussi dans le processus d'analyse.

C'est dans ce cadre général que l'article interroge plus spécifiquement la nature et la fonction des interactions entre la chercheure et deux selliers experts qui conçoivent, produisent et réparent des articles nécessaires à l'équitation et à l'attelage. La démarche de recherche mobilisée avec eux est circonscrite à la quête du sens partagé d'un de leurs gestes professionnels : la réalisation d'un « plan de coupe du cuir ». L'enjeu de cette situation de travail est de positionner des gabarits de différentes pièces de cuir qui composent un article de sellerie sur les peaux reçues des tanneries. Ces pièces varient selon leurs formes, leurs dimensions et leur usage. Première tâche qui doit être effectuée pour fabriquer un article dont le patron a été préalablement élaboré, elle impacte la fiabilité du produit réalisé (donc la sécurité du cheval et du cavalier), la faisabilité du travail pendant la préparation et l'assemblage des différents éléments, ainsi que les coûts de production, à terme la rentabilité de ce qui est fabriqué.

Pour favoriser la réflexivité des opérateurs nous nous appuyons dans un premier temps sur des auto- et allo-confrontations (Mollo et Falzon, 2004) en vue de comprendre le sens que donnent les professionnels à leur activité de travail. Dans un second temps, nous mettons en œuvre un dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2009) dans le but de rééquilibrer autant que possible la hiérarchie des places entre chercheurs et professionnels pour développer interactivement la conceptualisation des situations professionnelles. Le point commun de ces démarches réflexives est de se baser sur des débats itératifs portant sur une conceptualisation pragmatique de la tâche « plan de coupe du cuir ». Ces débats ont été organisés avec différentes catégories de professionnels. Dans nos échanges avec les selliers, ce qui a rapidement émergé à l'évocation de cette tâche, s'exprime de la manière suivante : réaliser un plan de coupe, c'est avant tout « optimiser le cuir ». Il nous faut alors comprendre avec eux la signification de ce qui est ainsi énoncé comme un principe essentiel d'action présidant au « plan de coupe du cuir ».

Après avoir restitué le contexte de notre étude, nous reviendrons sur les fondements épistémologiques soutenant notre démarche. Nous présentons le dispositif de recueil et d'analyse des données. Enfin, pour mettre en évidence le cheminement dans la conceptualisation. 1. Nous remercions Isabelle Vinatier pour son aide à l'écriture de cet article.

lisation tout au long d'un débat entre professionnels experts du métier et la chercheuse qui l'anime, nous présenterons une analyse de la transcription des échanges.

Comment repérer alors une compréhension réciproque de l'activité professionnelle visionnée par la chercheuse et les selliers dans un premier temps? Quelle forme prend la conceptualisation dans le cadre d'un débat entre eux alors que la chercheuse soumet ses analyses dans un second temps? Le débat est analysé selon « le trilogue argumentatif » de Plantin (1996). Nous reviendrons sur cette théorique linguistique (partie IV).

## Le contexte de l'étude

Le sellier travaille principalement le cuir, de manière plus ou moins manuelle ou mécanisée selon un processus artisanal ou semi-industriel, visant une production de bas ou de très haut de gamme. Légalement, l'exercice de ce métier ne requiert aucun diplôme, mais la détention d'un CAP<sup>2</sup> rassure le client et l'employeur car la sécurité du cavalier et du cheval dépend largement de la fiabilité des articles réalisés. L'Institut français du cheval et de l'équitation (IFCE) propose une gamme de formations à ce métier allant du stage de découverte d'une semaine, à la préparation au CAP sur dix mois. Les formateurs de l'IFCE, pour la plupart d'anciens professionnels reconvertis dans la formation, disposent de peu de supports pédagogiques pour transmettre leurs gestes. Ceux disponibles pour les stagiaires sont rares. Ils sont majoritairement écrits. Outre une approche historique, ils exposent les étapes de fabrication d'un ou plusieurs types d'articles, mais les termes techniques spécifiques employés sont rarement explicités et non accessibles aux débutants et les raisonnements de l'action en sont absents. Les formateurs recourent à des fiches opératoires conçues collectivement et modifiées au fil des ans. Quant aux supports pouvant leur être spécifiquement destinés, ils semblent inexistantes. De fait, la formation dispensée actuellement, issue de la tradition, repose essentiellement sur la monstration du geste, plus ou moins accompagnée de verbalisations. Celles-ci décrivent le mouvement, indiquent des buts, des indicateurs. Le geste est alors réduit au mouvement des segments du corps engagés dans la manipulation des outils<sup>3</sup>.

L'IFCE a pour mission, entre autres, de valoriser le patrimoine matériel et immatériel du cheval et de l'équitation, et aussi de produire et transférer les savoirs relatifs à ce domaine<sup>4</sup>. Ainsi, les responsables du service formation souhaitent développer l'analyse de l'activité dans ce secteur, tout en introduisant les technologies numériques. Afin de répondre à ces objectifs, ils nous ont commandé des outils vidéo pour la formation des selliers qui devaient permettre de « capitaliser les savoirs d'expérience » (Bès, 1998) d'un de leur sellier-formateur, rare personne en France à détenir le titre de Meilleur ouvrier de France (MOF) pour ce métier, proche du départ en retraite. Mais lors de la première réunion de copilotage du projet (sept mois après le démarrage de la recherche), la demande a été réorientée vers la conception de vidéos permettant de transformer les pratiques des formateurs. Il s'agit donc pour nous de concevoir des artefacts à vocation instrumentale (Rabardel, 1995) s'inscrivant dans les pratiques existantes tout en permettant de les élargir et de les rendre plus efficaces.

## Une conception collaborative basée sur l'analyse de l'activité effective

### L'analyse de l'activité

Notre approche de la conception des artefacts de formation nous engage à distinguer, dans les situations de travail, la tâche prescrite, « but à réaliser dans des conditions déterminées » (Leontiev cité par Vinatier et Pastré, 2007, p. 97) de la tâche effective, où se déploie l'activité dont le caractère créatif déborde la tâche prescrite puisque le sujet produit toujours plus que ce qui lui est demandé. Parmi les courants qui s'appuient sur l'analyse de l'activité pour mener leurs travaux dans le champ de la formation, la didactique professionnelle (Pastré, 2011) est un champ qui postule qu'analyser l'activité des professionnels est nécessaire pour identifier « les représentations, raisonnements et stratégies » (Vinatier, 2009, p. 49) mis en œuvre en situation de travail afin de concevoir des ressources destinées à la formation des professionnels. Nous entendons la formation comme l'action qui vise les apprentissages servant au développement propre des opérateurs. De fait, nous nous inscrivons dans la filiation des travaux menés dans le champ de la psychologie du développement et plus particulièrement de ceux qui ont trait à la conceptualisation dans l'action. L'activité en situation de travail est plus facilement repérable notamment lorsque cette dernière est problématique pour les opérateurs débutants. Ce type de situation sert « de support à la formation et au développement des compétences professionnelles » (Pastré et Vergnaud, 2011, p. 401). C'est parce qu'elle est organisée « sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes », que l'activité peut être « efficace, compréhensible, reproductible et analysable » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97-98).

Au travers de l'étude des situations de travail et de formation, nous visons ainsi l'élucidation des conceptualisations qui organisent l'action des professionnels pour alimenter le processus de conception des artefacts vidéo attendus.

2. Certificat d'Aptitude Professionnelle.

3. Résultats de l'enquête exploratoire menée de septembre 2016 à février 2017.

4. <https://www.ifce.fr/ifce/decouvrir-institut/missions/>

## La conceptualisation dans l'action

Le courant de la conceptualisation dans l'action s'appuie sur la théorie piagétienne (Piaget, 1974) développée par Vergnaud (2011). Ce dernier articule schème et situation.

En tant que totalité dynamique et fonctionnelle, le schème se compose de buts, sous-buts et anticipations; de règles d'action, de prise d'information et de contrôle; d'invariants opératoires ou principes tenus pour vrais sur le réel; et d'inférences (Vergnaud, 2011). Dans l'action, un opérateur « construit des invariants opératoires, liés à son domaine professionnel de référence, dans sa confrontation aux situations » (Pastré, 1999, p. 14). Les principes tenus pour vrais sur le réel ne sont pas forcément construits de façon consciente, mais davantage à l'arrière-plan de la conscience. Les schèmes construits par l'opérateur ont aussi pour fonction de favoriser son adaptation aux situations. C'est la forme opératoire de la connaissance (Vergnaud, 1990). L'analyse de l'activité a alors pour but, via un processus de prise de conscience chez les opérateurs experts notamment, d'identifier leurs conceptualisations opératoires; puis, dans un deuxième temps, de repérer avec les débutants leurs difficultés d'appropriation pour enfin, dans un troisième temps, concevoir un processus de didactisation destiné à les former. Sous le prisme de la formation, le processus de conceptualisation s'incarne alors dans le passage de la « coordination agie » à la « coordination conceptuelle » de l'action en situation.

Pastré (1999) identifie deux types de coordination. La coordination agie est caractérisée par « un faible pouvoir d'anticipation [et s'appuie sur] des stratégies de résolution de problème qui procèdent de proche en proche » (p. 15). Elle permet de faire face aux situations relevant de la norme. La coordination conceptuelle, par contre, permet à l'opérateur d'anticiper et d'imaginer. Elle lui donne ainsi la possibilité d'élaborer des stratégies d'ensemble et s'avère plus efficace dans les situations non prototypiques. Mais, qu'elle soit agie ou conceptuelle, la coordination de l'action repose sur cette structure cognitive qu'est le schème, compris comme « une organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations » (Vergnaud, 2011, p. 283). À ce propos, l'auteur précise que l'organisation est invariante. Ce n'est pas la conduite, sinon le schème serait un stéréotype alors qu'au contraire, la construction des schèmes permet l'adaptation du sujet à une grande variété de situations. C'est donc de l'identification et de la verbalisation des composantes des schèmes accessibles à l'analyse dont il est ici question.

## Les recherches collaboratives

Élucider les conceptualisations des situations professionnelles avec le concours des opérateurs mène également à comprendre leur inscription dans leur contexte de travail, leurs enjeux, les obstacles auxquels ils sont confrontés et les finalités qu'ils poursuivent. C'est pourquoi nous nous situons dans une démarche d'intervention (Ulmann, 2013), visant aussi à enrichir ou à transformer les représentations des acteurs du projet sur leur activité de travail et de formation. La commande qui nous est faite pour conduire cette recherche nous impose de nous soucier des formateurs et de leur développement professionnel puisqu'il s'agit d'insérer de nouveaux artefacts dans leur pratique de formation. Notre visée est ainsi double: produire des connaissances concernant l'activité des selliers et associer les professionnels à la conception de nouveaux supports pour mieux les accompagner dans leur appropriation.

Dans ce but, nous associons ces professionnels à différentes phases de la recherche, et donc au processus de conception, pour comprendre leurs manières de faire, leurs enjeux, les buts qu'ils poursuivent, les indicateurs qu'ils prélèvent en situation et les variables d'action qu'ils mettent en œuvre. Il s'agit en fait de donner du sens à ce qui relève de l'évidence pour les experts par la déconstruction des allants de soi. Les démarches méthodologiques que nous employons – recueil de traces vidéo de l'activité, auto et allo-confrontations (Mollo et Falzon, 2004), débats collectifs, co-explicitation (Vinatier, 2009) – favorisent les processus de prise de conscience et de réflexivité chez les professionnels tout comme chez la chercheuse. C'est par le biais de ces débats que nous tenons une part de la visée épistémique et pragmatique de la recherche. En agissant sur les prises de conscience et donc sur les conceptualisations de ces professionnels au sujet des connaissances qu'ils transmettent, qu'ils souhaitent transmettre et de leurs manières de le faire, nous tentons de favoriser à la fois des démarches d'analyse et de didactisation des savoirs professionnels de référence et l'appropriation des artefacts co-conçus par la chercheuse et ces praticiens.

## Quels supports de la collaboration pour le développement des conceptualisations ?

Notre dispositif (partie III) s'appuie sur l'enregistrement vidéo de situations de travail et de formation. Ces enregistrements sont des traces de l'activité des professionnels auxquelles nous les confrontons individuellement ou collectivement selon les acteurs présents sur les films et selon leur disponibilité.

Les auto- et allo-confrontations réalisées dans les 24 heures après le tournage ont pour but de permettre aux professionnels d'explicitier leurs manières de faire, leurs indicateurs, les obstacles auxquels ils sont confrontés, leurs buts et sous-buts, de verbaliser leurs connaissances et de prendre conscience de celles restées implicites (Mollo et Falzon, 2004).

Nous avons filmé la passation des consignes pour le plan de coupe d'un collier anglais (article nécessaire à l'attelage qui n'est plus fabriqué en France mais témoignant des traditions de la sellerie française) par E1 sellier-formateur, MOF, avec plus de 30 ans d'expérience, mais qui n'a pas suivi de formation de formateur, face à deux stagiaires. Cette formation s'est produite deux fois : la première avec SE2, sellier depuis 29 ans et formateur depuis sept ans ainsi que SD2 qui prépare le Brevet Professionnel sellerie après avoir obtenu son CAP ; la seconde avec SE3, sellier depuis 40 ans et formateur depuis 30 ans, ainsi que SD1 sellière et formatrice depuis quatre ans. Les entretiens d'auto-confrontation individuelle pour le formateur et collective pour les stagiaires, ont été réalisés et filmés.

Cette séquence a été retenue en raison des difficultés éprouvées par les stagiaires de la première session pour placer les gabarits de forme courbe en l'absence du formateur, sollicité par un autre groupe de stagiaires. Les deux artefacts utilisés afin de canaliser les échanges au cours du débat analysé pour ce texte constituent ce que nous appelons une didactisation de la situation « plan de coupe du cuir ». Il s'agit :

- d'abord d'une vidéo de la situation « plan de coupe du cuir » réalisée par la chercheuse, soumise aux commentaires des selliers. Elle résulte du montage de différents extraits issus de deux séances de formation et des entretiens d'autoconfrontation.
- ensuite d'un schéma conçu par la chercheuse dans ses échanges avec les selliers, également soumis aux commentaires des professionnels. Une telle représentation, basée sur la mobilisation de certains des composants des schèmes (invariants opératoires et inférences principalement) ainsi que la structure conceptuelle, constitue un véritable travail d'adaptation de l'analyse pour la rendre accessible à des professionnels qui ne sont pas familiers de nos outils et qui peuvent se demander ce que peut bien comprendre de leur activité une chercheuse ignorante du métier. L'objectif est de confronter le sens que celle-ci donne à la situation au sens que lui donnent les experts du domaine.

En didactique professionnelle, un des points essentiels, dans une perspective de formation, est l'articulation entre l'activité professionnelle et sa conceptualisation par les professionnels eux-mêmes et non pas seulement par la chercheuse. L'activité est didactisée dans le sens où elle fait l'objet d'une analyse préalable par la chercheuse, s'incarnant sous la forme d'une schématisation pour la rendre accessible. Elle est ensuite objet de débat car le schéma est soumis aux professionnels qui le discutent avec la chercheuse. Nous interrogeons les apports de cette collaboration pour que puisse être menée à bien la conceptualisation du « plan de coupe du cuir ». Plus particulièrement, nous cherchons à comprendre ce qui se co-élabore dans les échanges entre professionnels et chercheuse et comment ces professionnels développent des conceptualisations de leur activité selon qu'ils s'appuient sur l'observation de vidéos ou sur le schéma représentant à la fois la structuration des concepts et les variables de la situation. Avant d'engager l'analyse, nous présentons le processus itératif conçu dans le cadre de notre démarche collaborative de recherche. Il permet de comprendre comment a été préparé ce débat, notamment les artefacts mobilisés pour structurer l'interaction.

## Un processus itératif de conception

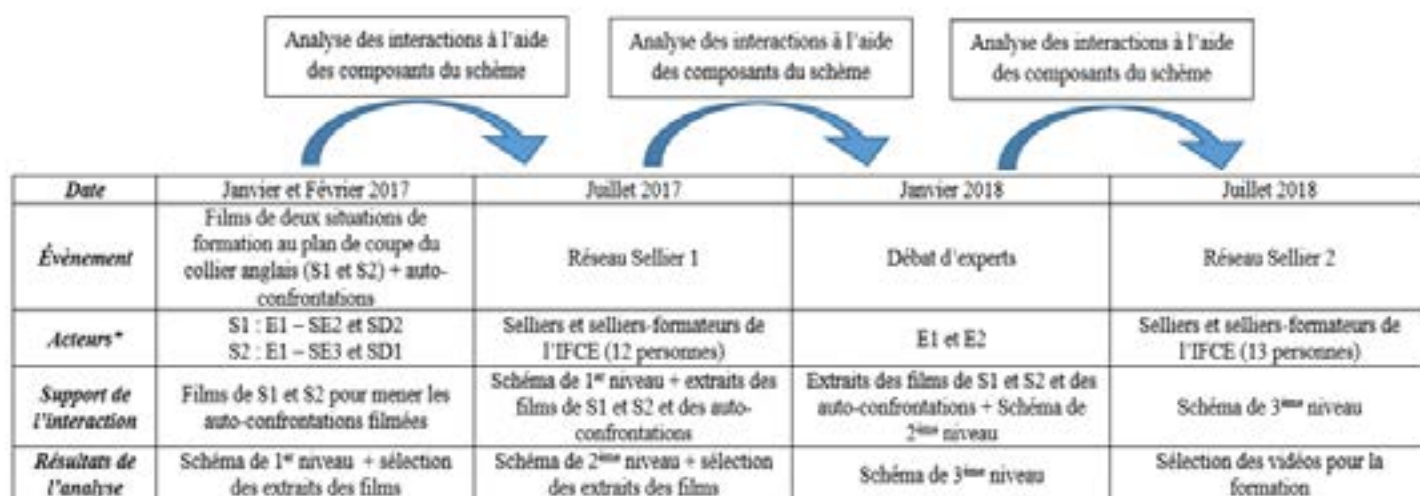
### Schème et structure conceptuelle

Le dispositif visant à identifier les conceptualisations en acte des professionnels se déroule selon un processus itératif alternant des temps d'enregistrement vidéo de leur activité, de confrontations de ces professionnels aux traces de leur activité, et d'analyse partagée avec eux : la « co-explicitation ». Les données sont analysées à l'aide des composantes du schème dans le but de modéliser la « structure conceptuelle » de la situation (Pastré, 2011) afin que celle-ci vienne alimenter le processus de conception des artefacts vidéo. En effet, il y a homomorphisme entre structure conceptuelle de la situation et schèmes de l'opérateur. Lors des analyses, les composantes du schème sont inférées à partir de l'observation des vidéos et de la transcription des entretiens. La structure conceptuelle de la situation est ainsi progressivement construite et élaborée sous forme d'un schéma revu de manière itérative. Pour Pastré (ibid.), une « structure conceptuelle d'une situation » est constituée de « l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatiques qui servent à orienter l'action, les variables de la situation et des indicateurs » (p. 176).

Alors que les « concepts pragmatiques » sont mobilisés dans l'action, c'est la chercheuse qui permet, de par sa position d'extériorité, leur formalisation à l'aide des professionnels. C'est un construit de la recherche. En tant que « catégories qui nous servent à structurer le réel » (ibid., p. 167) et à l'instar des images opératives d'Ochanine (1978), ces concepts permettent aux opérateurs de ne retenir que ce qui est nécessaire pour agir.

Rarement verbalisés et difficilement définis par les professionnels, ils circulent néanmoins dans la communauté et sont transmis aux novices via des gestes en situation. Ils sont notamment mobilisés lors des activités de diagnostic. Parmi eux, certains sont issus des disciplines scientifiques mais ils ont été pragmatiques dans le sens où ils résultent de la transformation de concepts scientifiques en concepts organisateurs de l'action. Dit autrement, ces concepts pour savoir et comprendre ont été transformés en concepts pour agir. Qu'ils

soient pragmatiques ou pragmatisés, ils renvoient à des variables de situation, ces dernières trouvant leur sens grâce à des indicateurs, plus ou moins bien repérés par les opérateurs (Caens-Martin, 1999). Les indicateurs ou descripteurs, permettant ainsi d'évaluer la valeur des variables et des concepts dans une situation particulière, sont parfois les seuls éléments verbalisés par les professionnels quand les concepts résistent à leur désignation. Ce sont des observables prélevés in situ ou à l'aide d'instruments. Ils sont plus ou moins nombreux pour un même concept mais un même indicateur peut renseigner la valeur de plusieurs d'entre eux. Cette structure s'applique à l'ensemble des classes de situation auxquelles peuvent correspondre les concepts. La catégorisation des situations découle de la valeur prise par les concepts et variables lors des phases de diagnostic notamment. Enfin, la structure conceptuelle d'une situation renseigne les « stratégies<sup>5</sup> » mises en œuvre par les acteurs, mais celles-ci sont fonction du niveau de conceptualisation atteint par ces derniers. C'est la structure conceptuelle de la situation « plan de coupe du cuir » que la chercheuse a modélisé sous la forme d'un schéma qui évolue de manière itérative au fur et à mesure des échanges avec les différentes catégories de professionnels qui collaborent à la recherche (Figure 1).



\* La chercheuse fait partie des acteurs présents lors de tous les événements.

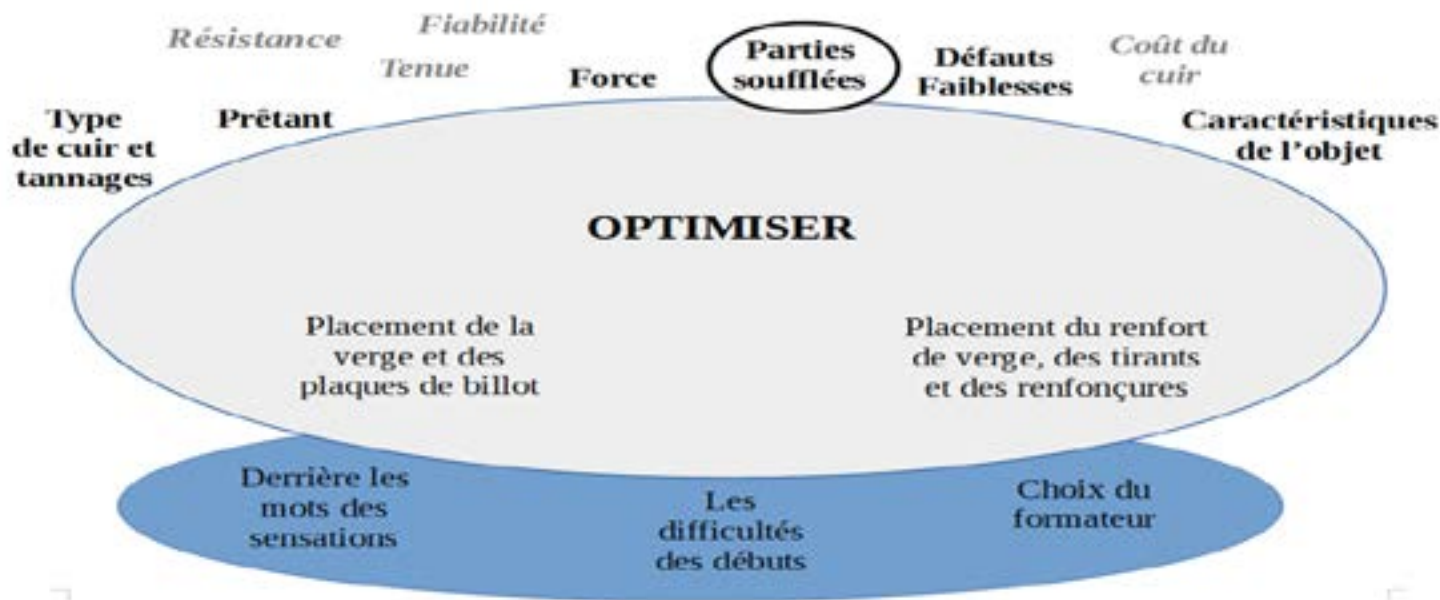
**Figure 1 : Chronologie des rencontres entre chercheuse et professionnels**

gabarits de forme courbe en l'absence du formateur, pris par un autre groupe de stagiaires. Les auto-confrontations ont montré que ces difficultés avaient pour origine la méconnaissance, par SE2 et SD2, de certains termes employés par le formateur.

L'analyse de ces données à l'aide des composantes du schéma a permis de produire un premier schéma (Figure 2) représentant un 1<sup>er</sup> niveau de la conceptualisation de la situation par la chercheuse. Sans prétendre à pouvoir d'emblée représenter la structure conceptuelle, ce schéma a été conçu dans le but de présenter le projet et d'interagir avec le collectif de selliers et de selliers-formateurs de l'IFCE lors de leur regroupement annuel appelé réseau sellier<sup>6</sup>.

5. Alors que le schéma s'incarne dans l'action et l'organise pour permettre son adaptation face aux caractéristiques de la situation, la stratégie relève davantage de l'anticipation et du calcul en amont de l'action.

6. Chaque année, l'ensemble des selliers et des selliers-formateurs de l'IFCE se réunissent pour poursuivre des formations, discuter du métier et de ses évolutions en fonction des stratégies et contrat d'objectifs pluriannuels de l'institution. La première réunion à laquelle nous avons participé est notée réseau sellier 1, la seconde réseau sellier.



**Figure 2 : Schéma du 1<sup>er</sup> niveau de conceptualisation du « plan de coupe du cuir ».**

Dans la partie haute (la base relève de l'activité du formateur), sont pris en compte les signifiants mobilisés par les selliers dans leurs échanges lors de la passation des consignes du plan de coupe, ainsi que le concept pragmatique qui semble l'organiser : « l'optimisation du cuir ». À cette étape du processus, nous identifions les termes mobilisés par les professionnels comme des notions liées à l'optimisation du cuir. Cette activité est définie à ce stade de la recherche comme le fait d'utiliser le cuir sans le gaspiller mais en tenant compte de ses caractéristiques. Elle reflète notre propre conceptualisation de la situation et nous ne savons pas alors quelle est la signification, la valeur d'usage, ni même les rapports entre chacune de ces notions. Correspondent-elles à des variables potentielles d'action ? Ces indicateurs ont-ils plutôt un statut de concept organisateur ou de variable d'action du sellier ? Nous ignorons encore comment elles/ils s'articulent dans la réalisation de la tâche « plan de coupe du cuir ».

### **Un schéma de deuxième niveau**

Ce premier schéma a donc été présenté aux membres du réseau sellier de l'IFCE, et argumenté à l'aide des données vidéo recueillies lors des tournages successifs. Lors du réseau sellier 1, ce collectif de 12 professionnels, dont certains participent aux multiples phases du dispositif, a commenté, questionné et complété ou corrigé cette représentation. Le compte-rendu détaillé issu de l'enregistrement sonore de la rencontre met en évidence la diversité des signifiants employés pour désigner un même référent, notamment les parties soufflées, appelées aussi parties creuses, flanquées ou flancheuses.

L'analyse de ce compte-rendu, toujours sous l'angle des composantes du schème, a permis de produire la figure 3 représentant un deuxième niveau de conceptualisation pragmatique de la tâche, qui relève du principe tenu pour vrai central dans l'activité des professionnels : « l'optimisation du cuir ». Celui-ci se définit dorénavant comme l'articulation des connaissances sur le cuir et sur l'objet à fabriquer pour agir en fonction des priorités fixées par la prescription. Ce deuxième schéma, inspiré dans sa construction par celui de la taille de la vigne de Caens-Martin (1999), se lit dans les deux sens, aussi bien de la périphérie vers le centre que du centre vers la périphérie. Dans le premier cas, les trois variables (matériau cuir, article de sellerie et contexte professionnel) reçoivent chacune leur sens d'un certain nombre d'indicateurs et doivent être prises en compte au titre du concept pragmatique : « optimiser ».

Réciproquement, dans le second cas, ce concept trouve sa signification à travers les trois variables identifiées, chacune, on l'a dit, étant caractérisée par plusieurs indicateurs (le prêtant, la force, la tenue etc., étant des indicateurs de la variable matériau). Chaque variable de situation constitue un champ conceptuel (Vergnaud, 2013).

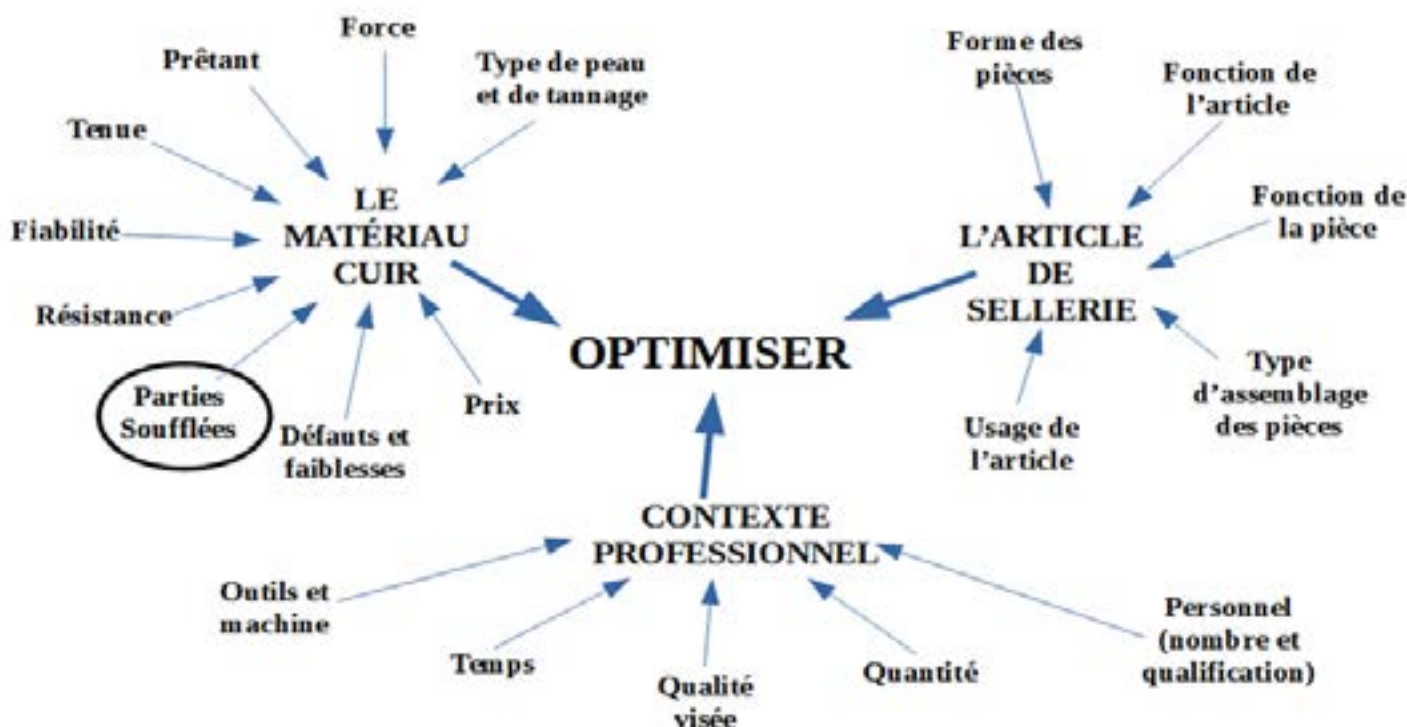


Figure 3 : Schéma du 2<sup>ème</sup> niveau de conceptualisation du « plan de coupe du cuir ».

Ce deuxième schéma<sup>7</sup> a été soumis aux experts E1 et E2 sous la forme d'un débat. La relation entre eux nous avait été annoncée, et confirmée par l'enquête exploratoire, comme difficile voire conflictuelle. Ce schéma de deuxième niveau reflétant nos propres conceptualisations de la situation à ce moment-là nous semblait pouvoir jouer le rôle de tiers entre deux conceptualisations différentes du métier et de la formation. Mettre en discussion la théorie du chercheur au regard de celles construites par les professionnels dans le cadre de leur expérience permet ainsi de créer « un espace d'interprétation à partager par chaque interlocuteur » (Vinatier, 2019, p. 154).

Les principales données présentées sont issues de ce débat. Il s'est déroulé en deux temps car il s'est appuyé sur deux types de supports différents : pour rappel, l'observation d'une vidéo qui met en évidence la difficulté des stagiaires que l'on peut comprendre comme étant liée notamment à la méconnaissance de la signification des « parties soufflées » et sa mise en débat; le schéma représentant les conceptualisations du chercheur et sa mise en débat, pour que les professionnels l'invalident, le corrigent, le complètent, ou le valident tel quel.

Si le premier temps animé à partir de la vidéo s'apparente à une allo-confrontation, le second temps se déroule plutôt sous la forme d'une co-explicitation entre la chercheuse et les professionnels. Suite à l'analyse de ce débat, toujours sous l'angle des composantes du schème et dans l'optique de développer la structure conceptuelle de la situation « plan de coupe du cuir », nous avons élaboré une nouvelle version du schéma correspondant à un troisième niveau de conceptualisation (Figure 4).

### Un schéma de troisième niveau

Ce troisième niveau de conceptualisation est représenté par un schéma construit sur deux plans. Le second plan est dédié à la variable « matériau cuir », lequel apparaît de fait comme un concept lui-même constitué de deux variables principales (la fiabilité et l'esthétique). Chacune d'elles est articulée à un certain nombre de variables secondaires (prêtant, force, tenue, tannage, peau, prix, défauts et faiblesses). Ces variables sont, elles-mêmes, articulées à des indicateurs. Il n'est d'ailleurs pas surprenant que l'activité, organisée selon le principe de « l'optimisation du cuir » repérée dès le 1<sup>er</sup> niveau, s'appuie sur la conceptualisation du cuir.

7. E2 a été recrutée 5 ans auparavant comme formateur mais aussi en tant que responsable national des formations sellerie de l'IFCE. Il est donc le supérieur hiérarchique d'E1 (qui a fait toute sa carrière dans l'établissement) mais travaille sur un autre site.

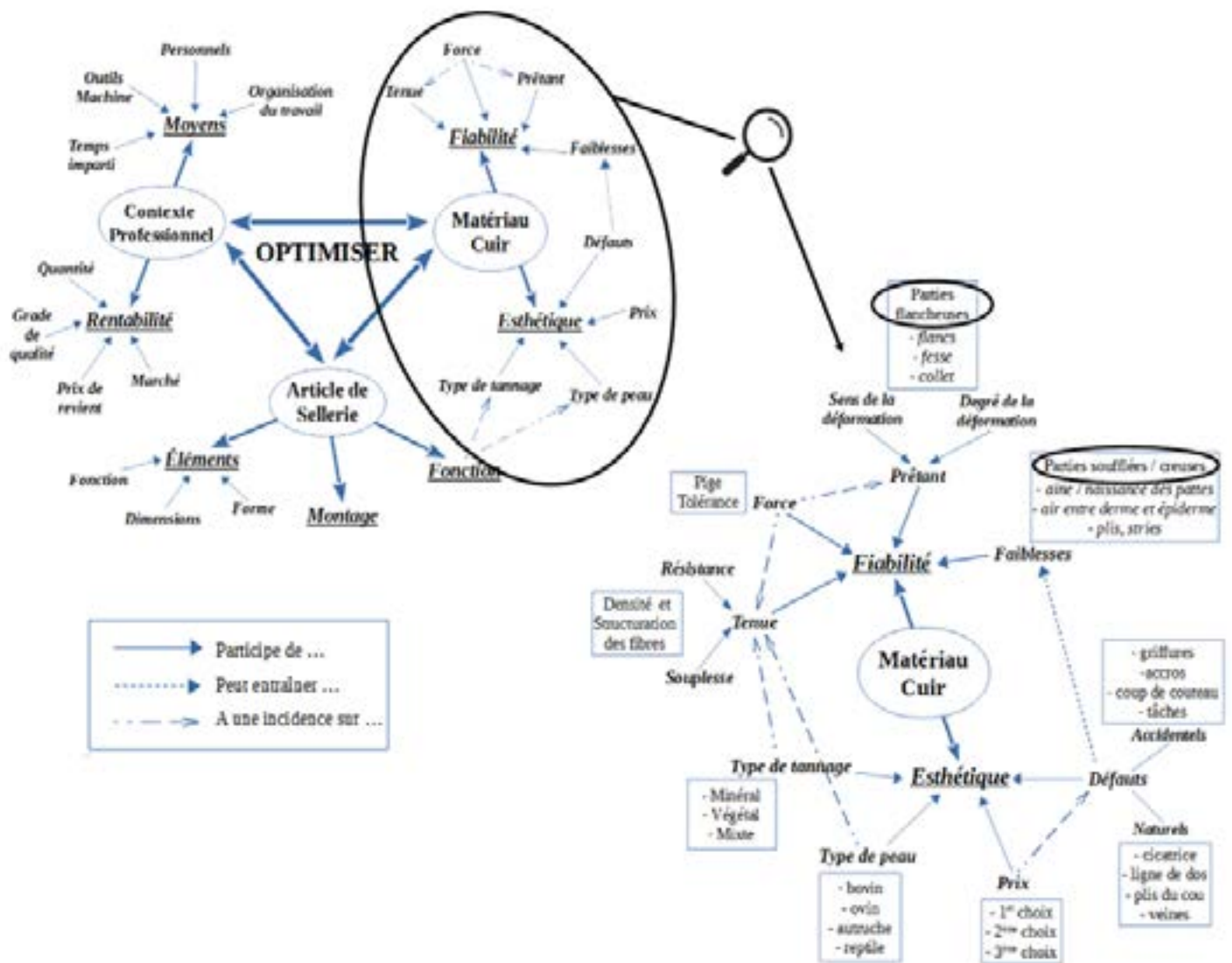


Figure 4 : Schéma du 3<sup>ème</sup> niveau de conceptualisation du « plan de coupe du cuir ».

## Le débat d'expert: une situation de co-explicitation ?

### Le trilogue argumentatif

Afin de repérer le développement des conceptualisations des professionnels et de la chercheuse au fil de l'interaction verbale qui réunit ces deux types d'acteurs de la conception, nous avons analysé la transcription du débat d'expert animé par la chercheuse en nous inspirant du trilogue argumentatif de Plantin (1996). Nous tentons de cerner la nature et la fonction des échanges entre chercheuse et professionnels basés sur une activité professionnelle didactisée et objet de débats. Une étude dite « traditionnelle » de l'argumentation donne de la force au contenu des échanges alors qu'une étude dite « moderniste » de l'interaction argumentative prend « pour objet les troubles de la conversation, qu'elle analyse avec les instruments de la théorie des interactions » (p. 11). Dans ce cas de figure, c'est la relation entre les interactants qui l'emporte sur le contenu. Pour Plantin, il semble possible de déplacer cette opposition en travaillant sur les interactions plus formelles. Pour l'auteur, en effet, « l'ancrage de l'argumentation est dans la contradiction, dans le choc des discours. Le développement d'une situation argumentative demande que cet antagonisme soit à la fois concrétisé et organisé sémantiquement par une question [...] L'argumentation d'une situation dépend d'abord de l'existence de deux ensembles d'éléments discursifs antagonistes, D0 et D1 (discours reçu/discours minoritaire par exemple) pour qu'il puisse y avoir argumentation » (ibid.).

Cette analyse nous permet ainsi de discuter des effets des différentes démarches et supports utilisés lors des interactions successives avec les professionnels. Nous précisons d'abord les conditions d'énonciation ou contrat de communication qui a régi cette interaction puis les critères d'analyse mobilisés, pour ensuite rendre compte de la dynamique des échanges.

### **Conditions d'énonciation**

Cet échange de près de 1 h 20 s'est déroulé à notre demande avec E1 et E2, face à un écran et à une caméra, dans une salle de réunion d'un des sites de l'IFCE. Il s'agissait de la première rencontre en présentiel entre les deux experts pour ce projet de recherche commencé un an plus tôt.

La mise en place de ce débat avait deux objectifs : 1. échanger sur les différents sens donnés à ce qui est appelé « parties soufflées », 2. développer la structure conceptuelle de la situation « plan de coupe du cuir ». Pour atteindre le premier objectif, nous rappelons que nous avons fait le choix de montrer des extraits des films de la séance de formation, couplés avec des extraits des films des auto-confrontations du formateur (E1) et des stagiaires (SE2 et SD2) mettant en évidence l'incompréhension de ces derniers, face au lexique employé par le formateur et leurs verbalisations au sujet des effets de cette difficulté. Ce montage avait été visionné lors du réseau sellier 1, à la demande d'une sellière-formatrice débutante qui ne connaissait pas ces termes. Les différents termes qui ont émergé lors de cette réunion (parties creuses, flancheuses et flanchées) ont été discutés avec les deux experts. Pour le second objectif, c'est à la fois la relation difficile entre les deux hommes et la volonté de développer cette structuration conceptuelle qui nous a conduits au choix de leur soumettre le schéma de deuxième niveau. Dans un cas comme dans l'autre, la visée compréhensive et non évaluative des propos des uns et des autres ainsi que la position de la chercheuse comme ignorante du métier ont été énoncées.

### **Critères d'analyse**

En tant que troisième « opération de l'esprit », le raisonnement a pour pendant linguistique l'argumentation (Plantin, 1996). Ainsi, si nous voulons observer le développement des conceptualisations au travers des raisonnements, nos analyses doivent porter sur les argumentations des uns et des autres. À cette fin, nous empruntons à Plantin sa méthode d'analyse des interactions argumentatives. Celles-ci sont caractérisées par « une situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question » (p. 11), c'est-à-dire des échanges basés sur une question, laquelle engendre éventuellement des contradictions, des réponses asymétriques. Suite à une première proposition ou réponse à la question, une contre-proposition ou réponse différente apparaît. S'ensuit alors un jeu d'argumentations entre les parties pour aboutir à une reformulation argumentée ou déplacée des propositions initiales.

Les intervenants peuvent endosser trois rôles : celui de proposant (initie la première réponse et porte la charge d'administrer la preuve), celui d'opposant (initie une réponse antagoniste à la première et tient le discours d'opposition) et enfin celui de tiers (prend en charge la question, problématise la situation et détermine l'orientation du processus argumentatif). Chacun des acteurs en présence peut prendre un de ces trois rôles et en changer au cours de l'interaction. Plantin nous engage tout d'abord à identifier le proposant et sa proposition originelle, puis à relever les arguments qu'il mobilise pour défendre sa position et à les catégoriser en fonction du domaine auquel il se réfère (celui-ci dépendant fortement du contexte de l'interaction, pour nous la sellerie). Nous trouvons parmi nos catégories l'utilisation, l'esthétique, les déformations, la densité, etc. Face à cela, il s'agit d'identifier l'opposant et sa contre-proposition ainsi que les contre-arguments et réfutations qu'il énonce, tout en les catégorisant également. Il nous faut aussi identifier la question principale du tiers ainsi que ses questions dérivées (en lien avec la question principale et nécessaire pour répondre à celle-ci) et déplacées (sans lien avec la question principale mais permettant d'éclaircir des malentendus). Enfin, nous relevons les propositions de clôture de conciliation ou de non-conciliation. Comprendre la dynamique argumentative sur laquelle reposent les raisonnements des différentes parties, observer si cette dynamique diffère, et en quoi, en fonction des supports utilisés (vidéo ou schémas) pour animer les échanges nous permettent de dégager progressivement les composantes de la structure conceptuelle de la situation « plan de coupe du cuir » et de mieux cerner l'activité qui lui est associée.

### **Une interaction basée sur le visionnage d'une vidéo**

Suite au visionnage de l'extrait vidéo au cours duquel les deux stagiaires (SE2 et SD2) verbalisent leur incompréhension de certains termes de la consigne, l'interaction débute par une question principale (24)<sup>8</sup> posée par la chercheuse. Elle prend ici le rôle de tiers en demandant aux experts s'ils font une différence entre les termes parties soufflées, parties creuses, parties flancheuses et parties flanchées. E2 prend le rôle de proposant (25) : « ces distinctions n'ont pas lieu d'être ». Il argumente sa proposition par une règle d'action « on ne peut pas s'en servir ».

8. Les nombres entre parenthèses correspondent aux tours de parole des différents participants.

Ce à quoi E1 répond par une contre-proposition (26) qui lui confère le rôle d'opposant. Les parties soufflées et creuses sont synonymes mais pas les parties flancheuses. Pour lui, la présence du radical flanc indique la localisation de ces parties sur la peau. Il mobilise ainsi une règle de prise d'informations. Il poursuit son argumentation (28) par une autre règle de prise d'informations: les différences de déformation des différentes parties de la peau. Il revient ensuite sur son premier argument pour le développer en précisant ses indicateurs. Les parties soufflées/creuses ont une localisation précise sur la peau (la naissance des pattes), tandis que les parties flancheuses n'ont pas de localisation précise puisqu'elles désignent les parties de la peau situées « côté flanc ». E2 développe à son tour sa proposition. Il marque son opposition par l'emploi de la contre suggestion avant d'introduire un autre indicateur révélant les propriétés d'une partie flancheuse (29) « Mais sous-entendu elle est flancheuse donc elle va trop se déformer. On ne va pas l'utiliser ».

Il montre ici l'inférence qu'il fait entre l'indicateur (le caractère flancheux du cuir) et la règle d'action (on ne l'utilise pas). Il propose alors une conclusion en concédant à E1 que ces parties de la peau n'ont « pas le même nom parce que ça n'a pas la même situation sur la peau ».

« Ouais » (30) répond E1. Cette réponse laconique amène la chercheuse à déplacer sa question pour s'assurer de l'accord entre les deux experts (porte-t-il sur la localisation et/ou l'utilisation?) et oriente la question vers l'utilisation (32-34). « En termes d'utilisation ça sera la même chose? Ce sera les mêmes contraintes? ». E2 reconnaît alors une légère différence (35) « Oui même si flancheux est moins pire que creux ». La concession telle qu'elle est formulée par E2 conduit E1 à déplacer la question de la chercheuse sur le thème de la qualité et l'associe à un autre terme présent sur le schéma, « la tenue »: (36) « Si on est en train de situer les parties qui vont avoir, comment dire, qui vont jouer sur le plan qualitatif, au niveau qualité, au niveau tenue tout simplement, on en revient à la tenue justement sur cette déformation ». Il associe ici le signifiant « tenue » qui semble être à ce moment-là un concept pragmatique (il doit encore être confirmé) à un indicateur, la déformation du cuir. Cependant il ne répond pas à sa question et répète son argument de la localisation en montrant ce qu'il désigne sur une peau entière tendue sur le mur derrière les acteurs: « la partie creuse c'est ici, les parties flancheuses ça peut être n'importe où ».

Se saisissant de cette référence à ce qui pourrait être un nouveau concept pragmatique, la chercheuse déplace à nouveau la question (37) « Et elles [les parties flancheuses] auront plus de tenue? ». E2 prend à nouveau le rôle de proposant en confirmant la tenue supérieure des parties flancheuses par rapport à celle des parties soufflées/creuses (38) « Oui un peu plus ». Mais E1 introduit une nuance (39): selon leur localisation, les parties flancheuses auront plus ou moins de tenue que les parties soufflées/creuses. La chercheuse tente alors une synthèse de ce qu'elle a compris: (42) les termes parties creuses et parties soufflées sont synonymes, car elles sont situées au même endroit et possèdent les mêmes propriétés, (43) ce que confirment les deux experts. Elle poursuit sur leur utilisation (45) « Et dans un cas comme dans l'autre ce sont des parties qui ne sont pas utilisées? ». L'entame de cette dernière question est comprise par E2 comme une volonté de comparer parties soufflées/creuses et parties flancheuses et non parties soufflées et parties creuses. Il répond alors à la question par une proposition révélant une nouvelle règle d'action (46) « Une partie flancheuse on peut la mettre en doublure de quelque chose, sur une partie cachée, vraiment secondaire ». Cette proposition est partagée par E1 qui la précise (47) « Voilà. Par contre les parties creuses ou soufflées, non ».

La chercheuse comprend alors la distinction pouvant être faite entre les parties soufflées/creuses et les parties flancheuses du point de vue des possibilités de leur utilisation, mais elle reformule la réponse des deux experts de manière interrogative. Elle déplace ainsi à nouveau la question principale pour s'en assurer en verbalisant une règle d'action: (48) « Ah les parties soufflées vous ne les utilisez pas du tout en fait, elles partent à la poubelle systématiquement? ». Ce à quoi les deux experts répondent par l'affirmative (43-50). E1 argumente la réponse en développant leurs propriétés (51): « C'est inesthétique, ce n'est pas beau, ça n'a aucun intérêt ». Cette argumentation pousse la chercheuse à déplacer à nouveau la question sur le plan de la qualité du matériau (52 et 54): « Et ça n'a pas de résistance aussi? Si j'ai bien compris ce n'est pas fiable? ». E2 répond qu'effectivement les parties soufflées/creuses n'ont aucune résistance, au point qu'elles ne peuvent pas être utilisées (55) « même en triplure, pour faire des âmes ou des reliefs<sup>9</sup>, on ne peut pas parce qu'il n'y a pas de structure dedans, il n'y a pas de densité ».

Cette dernière proposition est donc argumentée par une règle d'action (ne pas les utiliser), elle-même argumentée par l'identification des propriétés spécifiques rattachées à ces signifiés (parties soufflées et/ou creuses) à savoir l'absence de structure et de densité. La chercheuse conclut alors l'épisode (56) « D'accord. Donc déjà cela nous a permis de distinguer ça », sous-entendu la synonymie des termes entre parties soufflées et parties creuses, la distinction des parties flancheuses qui s'opère grâce à leur localisation, leurs propriétés et leur utilisation.

9. Certains éléments d'un article sont composés à partir de la superposition de deux épaisseurs de cuir. Pour obtenir un relief ou un effet de bombé, une troisième couche de dimension inférieure, nommée triplure ou âme, peut être insérée entre les deux épaisseurs principales.

## Une interaction basée sur le schéma de la structure conceptuelle

Un peu plus tard dans le cours des échanges, la chercheuse présente un schéma (Figure 3) aux professionnels et leur demande de le commenter, de donner leur avis. En observant le schéma, E1 manifeste un désaccord au sujet de l'association des termes « défauts » et « faiblesses » proposée par la chercheuse : (279) « Défaut, alors oui, alors défaut, on dit faiblesse et c'est alors il faut bien... (lève l'avant-bras pour faire un geste de séparation) ». Cette intervention place E1 en position d'opposant à la proposition de la chercheuse qui prend ainsi le rôle de proposant par l'intermédiaire du schéma. Celle-ci remet alors en question son association (280) « Alors oui j'ai associé défaut et faiblesse. Peut-être que c'est une erreur ? ». Cette intervention marque le double rôle qu'elle tient. Elle reprend ici sa place de tiers. Cette double position s'explique par sa posture de non-sachante qui soumet sa compréhension aux experts pour la valider ou l'invalidier.

E1 confirme cette erreur et argumente sa contre-proposition (283) en distinguant les « défauts naturels » des « défauts accidentels » et en précisant que ces types de défauts peuvent, ou non, induire une faiblesse. Cette remarque amène la chercheuse à reprendre la place de proposant en explicitant sa compréhension des différents indicateurs (284 et 288). Pour elle, le défaut est une altération de la couche supérieure du cuir qui n'a pas d'incidence en termes de fiabilité et de résistance. Ce à quoi E1 contre-argumente au fur et à mesure (285 et 289) en précisant que le défaut peut altérer la couche supérieure « ou inférieure » et qu'il n'a « pas toujours » d'incidence. La chercheuse poursuit avec l'explicitation de sa compréhension du signifié faiblesse (290) « une altération du cuir dans sa partie derme [la couche inférieure] qui lui va générer des problèmes de fiabilité et de résistance et donc jouer sur la sécurité du produit ». C'est alors que E1 lui répond (291) « Donc là ce serait parties soufflées, tu pourrais rajouter parties flancheuses ». Il verbalise ici les liens qu'il tisse entre les différents items présents sur le schéma et propose une première modification. Cette proposition déstabilise la chercheuse (C) qui ne comprend pas ce que lui suggère E1.

292 – C : En plus à côté ?

293 – E1 : Oui et enlever le terme faiblesse.

294 – C : Et enlever le terme faiblesse ?

295 – E1 : Oui. Moi je mettrais défauts naturels, le terme faiblesse je le mettrais dans les parties flancheuses et les parties soufflées, des sous, différent.

296 – C : Alors il y a un truc que j'ai mal compris dans ces cas-là, parce que pour moi la faiblesse c'est par exemple le coup de couteau passé trop profond et qui fait que si on tire sur le cuir ça va se déchirer.

297 – E1 : C'est un défaut accidentel, ce n'est pas une faiblesse.

298 – C : Ben alors c'est quoi la faiblesse dans ces cas-là ?

Nous observons qu'E1 propose une réorganisation du schéma (293 – 295) pour refléter ses conceptualisations. Mais celles-ci, encore fort éloignées de celles de la chercheuse, lui demandent un saut qualitatif qui l'engage à expliciter à nouveau ses conceptualisations (296) à l'aide de l'exemple du coup de couteau<sup>10</sup>. E1 réfute à nouveau la proposition de la chercheuse (297) en mobilisant le terme de défaut accidentel. Cette affirmation non développée de l'expert mène la chercheuse à reprendre son rôle de tiers (298), ce qui conduit E1 à expliciter le signifié faiblesse (299). Ainsi E1 l'associe aux signifiants « tenue » et « fiabilité » et donne l'exemple des parties flancheuses comme un exemple de faiblesse par opposition au coup de couteau (301 – 305) qui est un exemple de défaut accidentel qui peut, selon sa taille, provoquer une faiblesse du cuir. Il conclut par la formulation d'un principe tenu pour vrai de nature pragmatique (307) « La faiblesse c'est un ensemble, ce n'est pas un point précis ». Cette proposition d'E1 fait comprendre à la chercheuse qu'elle a fait une erreur en associant faiblesse et défauts mais elle ne comprend pas la différence entre les deux signifiants. Elle argumente donc sa proposition initiale modélisée par le schéma en déplaçant les échanges sur le thème de l'utilisation du cuir, les règles d'action étant plus faciles à comprendre que les concepts : (314) « Pour moi défauts et faiblesses c'est ce qui fait qu'on va plus ou moins pouvoir utiliser la partie du cuir qui les comporte ». E1 donne alors sa propre règle d'action argumentée : (315) « Les défauts accidentels on va éviter de les utiliser parce qu'ils peuvent donner une faiblesse et puis ce n'est pas très esthétique ». Il complète cette règle d'action argumentée à l'aide d'une anticipation et d'un indicateur par un nouveau principe tenu pour vrai. « Il y a la fiabilité mais il y a aussi l'esthétique qui joue dessus », ce principe mobilisant deux notions considérées par l'expert comme primordiales. Il poursuit avec la notion de défauts naturels dont les parties flancheuses sont un exemple, mais précise (317) « qu'un défaut naturel peut être utilisé lui par contre, c'est ça la différence ». Un peu plus tard dans les échanges, alors que la chercheuse tente à nouveau une conclusion à partir des éléments nouveaux qu'elle vient de comprendre (378), E2 s'oppose à sa proposition (379).

378 – C : Bon donc si on en revient là c'est sûr qu'il faut que je distingue les défauts des faiblesses. Pour vous ce sont des choses différentes en fait/

379 – E2 : Pour moi ça revient un peu au même puisqu'on ne s'en sert pas.

10. Le coup de couteau désigne un défaut produit par les tanneurs lors de l'écharnage des peaux.

La proposition d'E2 qui traduit une règle d'action s'oppose tout de même à ce qu'il a énoncé précédemment (46) sur la possibilité d'utiliser des parties flancheuses (défauts naturels pouvant créer une faiblesse) pour des parties cachées ou secondaires qui ne subiront pas de fortes tractions. E1 reprend la parole pour préciser des indicateurs permettant de distinguer défauts et faiblesses (384-386) « un défaut c'est visuel, une faiblesse c'est des choses qu'on ne peut pas voir puisque c'est à l'intérieur. C'est structurel ». Il conclut alors sa proposition en verbalisant les liens qu'il établit entre différents concepts présents sur le schéma dans le but de réaliser la tâche du plan de coupe: (388) « D'où l'importance de bien connaître le prêtant, de bien connaître la force, de bien connaître la tenue pour ensuite déterminer la faiblesse qui va se situer dans le cuir pour pouvoir positionner [les gabarits] correctement après ». Cet épisode consacré aux défauts et faiblesses s'achève sur une réorganisation concertée du schéma entre chercheurs et professionnels :

456 – C: Donc, si je reprends, là je peux rajouter le terme de souplesse. La résistance il faut que je la ramène vers la tenue. La fiabilité elle englobe un peu tout ?

457 – E1: Oui.

458 – C: Il faut que je distingue les faiblesses des défauts ?

459 – E2: Hum.

460 – C: Les parties soufflées on pourrait rajouter parties creuses ?

461 – E2: Oui oui.

463 – C: Et on pourrait rajouter une flèche pour parties flancheuses ?

464 – E1: C'est ça.

## Conclusion

L'analyse de l'interaction entre chercheuse et professionnels montre que lorsqu'elle se produit en référence à une vidéo, les professionnels verbalisent surtout des règles d'action et de prise d'information. Peu d'inférences sont identifiables et l'expression d'un principe tenu pour vrai ne se produit qu'à la fin des échanges. La définition des concepts est absente. À l'inverse, lorsque les échanges s'appuient sur le schéma de la structure conceptuelle, les professionnels participent majoritairement à la construction du sens qu'ils donnent aux concepts et des liens qu'ils établissent entre eux. Ces liens mettent en évidence de nouveaux signifiants dont la chercheuse devra élucider le signifié par la suite. La collaboration dans l'analyse se manifeste par l'affinement des conceptualisations de la chercheuse grâce à celles des professionnels et réciproquement. Ces derniers explicitent leurs conceptualisations grâce au manque de compréhension de la chercheuse. Cette collaboration se manifeste également par l'aide que les professionnels apportent à la structuration du schéma par la déstructuration de celui proposé. Ainsi, à la suite de ces échanges, nous avons produit une nouvelle configuration, cette fois signifiante de l'activité « optimisation du cuir » qui se traduit par une nouvelle version du schéma (Figure 4). C'est au niveau du « matériau cuir » que nous retrouvons les termes « parties soufflées ». Ces termes dont le signifié renvoie à une partie localisée de la peau, identifiable grâce à des indicateurs spatiaux (naissance des pattes), visuels (stries) et tactiles (air entre le derme et l'épiderme), sont en fait une des valeurs possibles de la variable faiblesse distinguée de la variable défaut suite à l'explicitation fournie par E1. Lors de la réunion du réseau sellier 2, ce schéma a été soumis au collectif. Les selliers l'ont validé et lorsque la chercheuse a soumis l'idée de l'employer comme support de formation à destination des stagiaires, deux des selliers-formateurs (E1 et SE1) se sont d'emblée projetés dans l'usage de la partie « matériau cuir ». Pour E1, ce schéma pourrait être agrandi au format d'une affiche qu'il imagine accrochée sur les murs de l'atelier. SE1 développe alors cette idée en proposant de présenter les différents signifiants sous la forme d'étiquettes et de reconstruire le schéma avec les stagiaires au fur et à mesure de l'année de formation.

Le processus itératif aide la chercheuse à conduire le processus de conception de l'analyse en vue de la conception du dispositif de formation. Cette démarche aide les professionnels à s'approprier ce dispositif, notamment les supports produits et leurs usages possibles avec les stagiaires. In fine ces professionnels développent une conceptualisation verbale et pas seulement agie de la situation « plan de coupe du cuir ». Ce processus itératif amène les formateurs à envisager la modification de leurs pratiques. Plusieurs transformations sont déjà effectives. Par exemple, E1 a introduit à la rentrée suivante, une « boîte à cuir » au sein de l'atelier (journal de bord). Régulièrement, il l'alimente de morceaux de cuirs différents (épaisseur, tannage, nourriture, animal) afin que ses stagiaires puissent tous les matins « faire leur gamme » en touchant les cuirs, en les comparant, en discutant entre eux et avec les formateurs. E2 quant à lui nous a fait part, lors d'une discussion informelle (journal de bord), du développement d'une activité réflexive sur le contenu des consignes qu'il donne à ses stagiaires: il se demande dorénavant s'il leur a bien fourni toutes les informations qu'il mobilise lui-même en tant que sellier.

Enfin, la comparaison établie ici entre les méthodes de confrontation et celles de co-explicitation n'a pas pour but de les mettre en concurrence mais d'en montrer la complémentarité pour les processus d'analyse de l'activité en vue de la conception de formation. Vidéos et schémas de la structure conceptuelle peuvent être envisagés à la fois comme des objets frontières (Vinck, 2009) permettant aux mondes de la chercheuse et des professionnels de partager des connaissances et de les réélaborer conjointement au fil de leurs échanges et comme des objets intermédiaires (ibid.) du processus de conception.

L'analyse des interactions médiatisées constitue une « méthode » de recherche-intervention collaborative permettant dans un premier temps de produire des connaissances et dans un second temps d'amorcer quelques transformations des pratiques de formation des experts. Cependant, il serait intéressant de poursuivre l'analyse à l'aide de critères offrant la possibilité d'identifier et de caractériser les compétences interactionnelles de la chercheuse en tant que garante du contrat de communication, dont la finalité vise la verbalisation et le développement des conceptualisations de leur situation de travail par les professionnels.

## Bibliographie :

- Bès, M. P. (1998). La capitalisation active des connaissances. Principes, contextes et obstacles. *Annales des Mines*, 38-51.
- Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Éducation permanente*, 139, 99-114.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35 (6), 531-540. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>
- Ochanine, D. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et Éducation*, 3 (2), 63-72.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. et Vergnaud, G. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (3<sup>e</sup> éd., p. 401-421). doi : 10.3917/dunod.carre.2011.01.0401.
- Piaget, J. (1974). La prise de conscience. Paris : Presse Universitaire de France.
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif : Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*, 112, 9-30.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.
- Ulmann, A.-L. (2013). La formation : une intervention qui tait son nom ? Dans A.-L. Ulmann, A. Weill-Fassina et T.H. Benchekroun (dir.), *Intervenir. Histoires, recherches, pratiques* (p. 121-131). Toulouse : Octarès.
- Vergnaud, G. (1990). Développement et fonctionnement cognitifs dans le champ conceptuel des structures additives. Dans G. Netchine-Grynberg (dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant* (p. 261-278). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : Presses universitaires de France. doi : 10.3917/puf.barbi.2011.01.0275.
- Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels ? *Infancia y Aprendizaje*, 36 (2), 131-161. <https://doi.org/10.1174/021037013806196283>
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : Presse Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. et Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation* 2015/1 (39), 137-170. doi : 10.3917/cdle.039.0137
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances* (3) 1, 51-72. doi : 10.3917/rac.006.0051

## De l'analyse du travail sensoriel lors de prises de décision clinique au co-design d'un scénario de simulation des selliers-formateurs?

Sylvie GROSJEAN et Luc BONNEVILLE

Université d'Ottawa, Canada  
sylvie.grosjean@uottawa.ca  
luc.bonneville@uottawa.ca

**Mots-clés:** *Évaluation clinique, groupes de discussion, Personas, Sens, Simulation, Travail sensoriel*

**Résumé:** *La dimension sensorielle de la prise de décision clinique pose tout un défi pour la formation des professionnels de la santé. Par conséquent, comment stimuler chez eux une forme d'acuité sensorielle? Nous avons mené une recherche en partenariat avec le laboratoire de simulation d'un hôpital canadien afin de comprendre le travail sensoriel effectué par des infirmières lors d'une prise de décision clinique. Pour ce faire, nous avons analysé les interactions se déroulant lors des groupes de discussion afin de révéler le travail sensoriel accompli par les infirmières lors de l'évaluation clinique de patients fictifs (personas).*

**Title:** *From Sensory Work Analysis in Clinical Decision-Making to Co-designing a Simulation Scenario*

**Keyword:** *Clinical assessment, Focus group, personas, Senses, Sensory work, Simulation*

**Abstract:** *Considering the sensory dimension of clinical decision-making is a challenge for the training of health professionals. Therefore, how can we help them stimulate a form of sensory acuity? We conducted a study in partnership with the Simulation Laboratory of a Canadian hospital to understand the sensory work accomplished by nurses during a clinical decision-making. To do this, we analyzed the interactions occurring during focus groups to reveal the sensory work performed by nurses during the clinical evaluation of patients (personas).*

## Introduction

Au cours des dernières années, certains chercheurs (Howes, 2006; Howes et Classen, 2013) soulignent l'importance de prendre en compte la dimension sensorielle des pratiques professionnelles et de théoriser ce « sensorium at work » dont parlent Hockey et Allen-Collinson (2009). Le constat est fait que les travaux relevant de la sociologie du travail et des professions se sont surtout intéressés au corps au travail, l'accent ayant été mis sur le corps et l'incarnation de certaines pratiques (Styhre, 2004; Ropo, Sauer et Salovaara, 2013), plutôt que sur la dimension sensorielle des pratiques de travail (Gimlin, 2007). Il existe néanmoins des travaux qui abordent cette dimension sensorielle en contexte organisationnel et de travail. Prenons pour exemple les approches relevant de l'esthétique organisationnelle (Strati, 1999, 2007), des « Practices-Based Studies » (Gherardi et al., 2013; Willems, 2018) ou les études visant à mieux comprendre la part sensorielle de l'apprentissage de certaines compétences professionnelles (Mack, 2007; Yakhlef, 2010; Viteritti, 2012).

Il convient toutefois de souligner que, même dans ce type de travaux empiriques, l'analyse des dimensions sensorielles du travail est rarement au centre de l'attention et constitue le plus souvent une partie secondaire d'une analyse plus large (Hockey et Allen-Collinson, 2009). De plus, il est fréquent que les études se concentrent sur un sens en particulier, par exemple la vision (Goddwin, 1994) ou l'ouïe (Rice, 2010), plutôt que sur l'activité sensorielle dans sa globalité. Or, les travailleurs développent des compétences, des connaissances via une multitude d'expériences sensorielles qui vont nourrir le processus d'apprentissage; ce que Shilling (2017) nomme les « corps pédagogiques » (body pedagogics), soulignant ainsi le caractère incorporé du travail (Hindmarsh et Pilnick, 2007).

Dans cet article, nous allons porter notre attention sur la part sensorielle du travail clinique qui représente une composante fondamentale de la formation des professionnels de la santé. Pour ce faire, nous avons jugé nécessaire d'accorder une attention particulière aux situations d'interaction au cours desquelles des expériences sensorielles sont mobilisées pour soutenir l'activité clinique et la prise de décision. Les sens des professionnels de la santé sont constamment sollicités et sont indispensables à leur prise de décision clinique (Bleakley et al., 2003; Groopman, 2007; Mol, 2008; Lupton et Maslen, 2017). Mais les dispositifs de formation sont mis à rudes épreuves, car les expériences sensorielles sont difficilement formalisables et partageables (Ryan et Higgs, 2008; Windish et al., 2005; Heiberg Engel 2007). Ainsi, la reconnaissance par les professionnels eux-mêmes de la part sensorielle de leur prise de décision clinique et le développement de formations visant à soutenir une meilleure prise en compte de celles-ci dans la pratique clinique reste tout un défi. Or, c'est justement le défi que nous avons tenté de relever en menant une recherche collaborative avec des infirmières et des spécialistes en apprentissage et simulation travaillant dans un hôpital canadien.

## Analyser la part sensorielle de la prise de décision clinique pour mieux former

### *Sens, corps et décision clinique: de la reconnaissance du « travail sensoriel »*

Les technologies médicales (ultrasons, échocardiogrammes, radiographies et autres technologies diagnostiques) ont pris une place considérable dans la pratique clinique d'aujourd'hui, reléguant la part sensorielle du travail clinique au second plan. Ces technologies se sont progressivement substituées aux pratiques impliquant le toucher, l'écoute et des approches plus intégrées des soins (Howes, 1995; Verghese, 2011). Or, bon nombre de manuels de formation font état de techniques de palpation ou de techniques de percussion (Hope et al., 1996; Harris, 2016)<sup>1</sup>. Il existe donc toute une tradition dans la formation des professionnels de la santé visant à intégrer les sens dans la production d'un jugement clinique. Par ailleurs, les approches technico-rationnelles du raisonnement clinique sont bien documentées et s'appuient majoritairement sur la psychologie cognitive expérimentale pour en établir les fondements théoriques. Cependant les aspects esthétiques et sensoriels de la pratique clinique sont bien souvent négligés (Bleakley et al., 2003; Lupton et Maslen, 2017). Pourtant, la littérature sur le sujet montre que la prise de décision clinique repose sur un cycle d'activités perceptuelles, impliquant à la fois ce qui est reçu par les sens et des activités cognitives associées au traitement intellectuel de l'information (Coget et Keller, 2010).

1. Pour un historique des sens dans le diagnostic médical, comme la prise de pouls, voir *Medicine and the Five Senses* de Porter (2005) ou, plus récemment, Howes et Classen (2013).

Il est reconnu que les infirmières mobilisent leurs sens afin de prendre une décision clinique (Benner et Tanner 1987 ; Benner, 2000 ; Bjørk et Hamilton, 2011 ; Draper, 2014 ; Donetto et al., 2017). L'examen clinique qu'accomplit une infirmière s'effectue en partie en regardant le corps du patient, en palpant un abdomen, en sentant, en écoutant et en parlant au patient. Ainsi, la mobilisation des sens est une compétence essentielle que les infirmières utilisent dans leurs soins quotidiens aux patients (Ihlebaek, 2018). Cependant, cette compétence est rarement analysée en détail et fait donc rarement partie des formations que reçoivent les professionnels. Elle est pourtant essentielle, et relève de ce que Maslen (2016, 2017) identifie comme le « travail sensoriel » (sensory work). Les sens sont constamment sollicités lors de la pratique clinique, et les professionnels doivent prendre en compte ce « territoire sensoriel » (Classen et Howes, 2006) qu'est le corps humain. Et, ils doivent aussi intégrer à leur pratique différentes formes de perceptions (sensing), d'évaluations sensorielles décrites par Maslen (2016, 2017). Par exemple, le corps du patient pourrait être ausculté directement à l'aide d'un stéthoscope (évaluation sensorielle directe médiée) pour entendre des bruits cardiaques ou pulmonaires. La respiration peut être bruyante ou sifflante et donner des indices sensoriels qui permettent de formuler des hypothèses comme une obstruction pulmonaire. Le travail sensoriel de l'infirmière peut aussi s'accomplir via la détection avec ou sans médiation (évaluation directe non médiée) comme dans le cas d'un examen clinique à l'aide de techniques telles que la palpation. Or, un professionnel peut aussi accéder à des éléments sensoriels par le biais du récit partagé par le patient qui va décrire sa douleur, les difficultés à se mouvoir. Autant de modes d'accès différents à des sensations qui sont progressivement intégrés au raisonnement clinique et qui sont résumés dans la Figure 1.

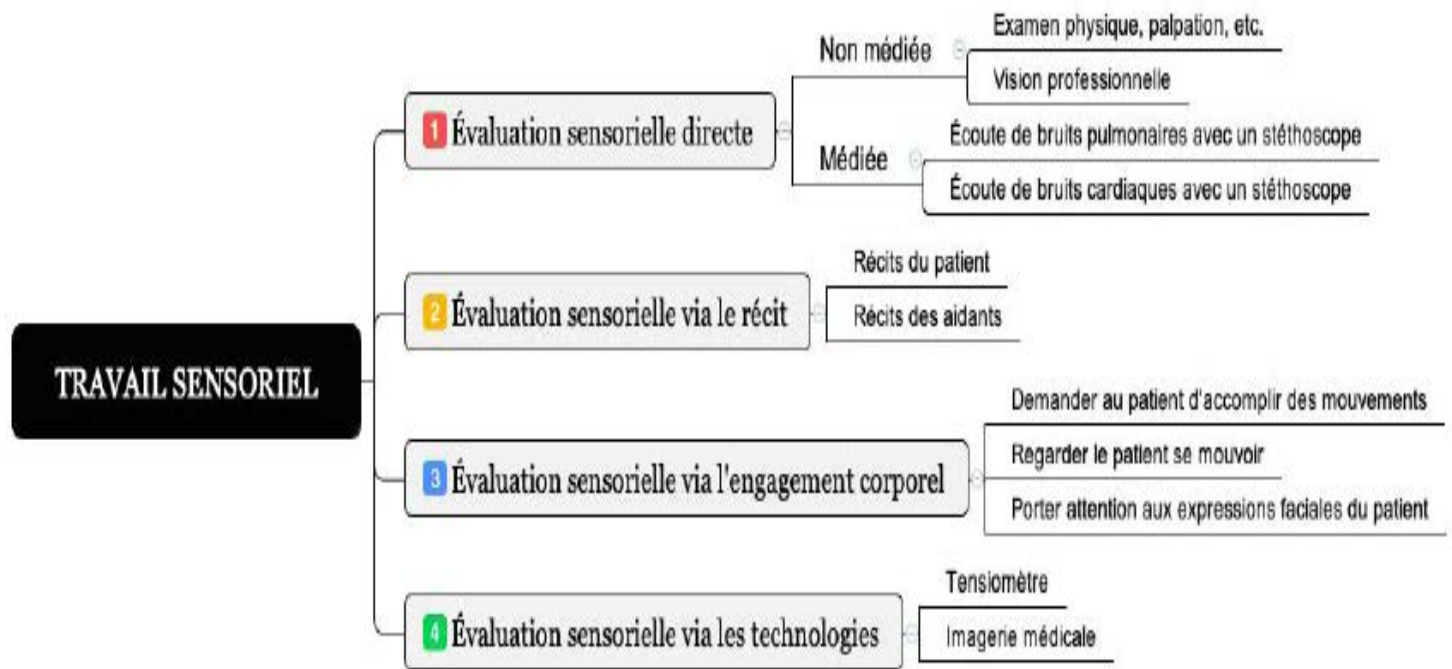


Figure 1 : Éléments du travail sensoriel (figure créée par les auteurs à partir de Maslen [2016, 2017])

### Saisir le « travail sensoriel » via une analyse interactionnelle de la multisensorialité

Toute décision clinique repose sur une relation, une communication et une collaboration étroites avec le patient, comme l'ont montré de nombreux travaux s'inscrivant dans une perspective interactionniste (Cicourel, 1985 ; Maynard et Heritage, 2005). Les professionnels de la santé doivent donc apprendre à évaluer l'état de santé d'un patient en se basant sur des indices, des symptômes et des signes non verbaux (Chapados, Audétat et Laurin, 2014).

En effet, lors d'un examen clinique, une infirmière va mobiliser son corps, ses sens afin de compléter un examen physique. De plus, le patient est loin d'être passif, il réalise ce que Fristalon et Durand (2008) nomment « un travail actif de présentation » de lui-même en répondant aux questions, mais aussi via une attitude corporelle et certains gestes. Fristalon et Durand (2008) notent d'ailleurs que l'activité des professionnels de la santé intègre :

« des actions visant à glaner dans la situation des indices divers en lien avec ses connaissances professionnelles ou extra-professionnelles. [...] C'est ainsi que la couleur blanche de [la peau du patient] constitue un signe qui lui fait

concevoir, puis infirmer le soupçon d'un problème de saignement en plus de son problème cardiaque potentiel » (p. 285).

Autrement dit, les professionnels de la santé mobilisent leurs sens afin de procéder à une activité interprétative et une recherche de signes leur permettant de valider/invalides des hypothèses (Tanner, 2006). Par exemple, les infirmières ne se contentent pas d'échanger entre elles, d'interagir avec le patient ou des aidants, elles mobilisent aussi des ressources multimodales<sup>2</sup> pour manifester et afficher leur accès sensoriel au monde (Mondada, 2019). Dans les travaux qui portent une attention sur la multimodalité de l'interaction (Goodwin, 2003; Mondada, 2008; Streeck, Goodwin et LeBaron, 2011), l'accent a surtout été mis sur les échanges, les corps, gestes et les repères visuels<sup>3</sup>, négligeant quelque peu la multisensorialité de nos pratiques<sup>4</sup> (Gibson et Vom Lehn, 2020; Mondada, 2019).

Dans le cas des infirmières, l'évaluation de l'état clinique du patient est une expérience multisensorielle qui s'organise en faisant appel à diverses formes de perceptions (sensing), évaluations sensorielles comme l'observation de la peau du patient, ou l'écoute d'un bruit pulmonaire. Aborder la multisensorialité de la pratique clinique, c'est considérer que les sens agissent en synergie lors d'un examen clinique. Les infirmières procèdent à un travail d'interprétation pour « faire sens » d'une odeur ou d'un toucher lors d'une palpation. Ce processus illustre le « travail sensoriel » accompli par les infirmières, c'est-à-dire la manière dont elles organisent un ensemble complexe d'engagements multisensoriels et la façon dont elles leur attribuent une signification dans le contexte d'un examen clinique.

De plus, analyser le travail sensoriel accompli par les infirmières au cours d'une interaction, c'est aborder les expériences sensorielles non pas uniquement comme des expériences individuelles, mais aussi comme des pratiques impliquant des acteurs (infirmières, patients, aidants), des objets (stéthoscopes, tensiomètres) et des corps qui sont autant de moyens d'accès au monde sensoriel. Ces objets, corps et artefacts ne sont pas uniquement mobilisés au cours de l'interaction comme des ressources multimodales; ils sont « ressentis » et traduisent ainsi les multiples engagements sensoriels des acteurs au cours d'une interaction.

Il faut donc au chercheur accéder à ces ressources multisensorielles (des rougeurs, des sons, des textures, des odeurs, etc.) qui prennent sens dans l'interaction et qui sont mobilisées par les acteurs eux-mêmes afin de « donner du sens » à l'action en cours (Mondada, 2019). Par conséquent, il nous faut comprendre la dimension performative de ces expériences sensorielles telles que des actes sonores ou olfactifs (Austin, 1975; Vannini et al., 2010). En somme, les sensations, les expériences sensorielles auxquelles les professionnels sont confrontés ont un potentiel performatif lorsque l'on est en mesure de leur attribuer un sens. Et ce potentiel sera mis en œuvre lors du travail sensoriel, c'est-à-dire à la manière dont les professionnels interprètent, créent ou communiquent des sensations pertinentes à l'évaluation clinique. Ils effectuent un travail sensoriel selon des règles cliniques négociées qui ont un sens pour les autres infirmières ou les médecins. Nous nous proposons donc d'étudier ce travail sensoriel comme un processus interactif et interprétatif.

En portant notre attention sur les activités au cours desquelles les infirmières mobilisent leurs sens pour procéder à une évaluation clinique d'un patient et partagent avec d'autres leurs expériences sensibles de la situation, nous nous proposons dans ce texte de mener une analyse interactionnelle de la multisensorialité à l'œuvre lors de l'évaluation clinique d'un patient. Notre but sera de révéler le travail sensoriel accompli par les infirmières lors d'une interaction en contexte clinique.

## Méthodologie

L'objectif principal de cette recherche<sup>5</sup> était de rendre compte de la part sensorielle de la prise de décision clinique dans le but de construire une formation destinée aux professionnels de la santé qui puisse en rendre compte. Deux questions ont alors été au cœur de cette étude :

- Comment le processus de prise de décision clinique est-il influencé par la prise en compte des expériences sensorielles produites lors de la pratique clinique ?
- Comment stimuler, dans le cadre de la formation des professionnels de la santé, la prise en compte des expériences sensorielles dans la prise de décision clinique ?

2. Les « ressources multimodales » renvoient à toutes les formes matérielles, corporelles et linguistiques et à tous les détails que les participants mobilisent pour rendre intelligible l'interaction.

3. L'analyse conversationnelle s'est intéressée à la dimension visuelle et corporelle des interactions sociales depuis les années 1970 (Mondada, 2012). Les travaux de Goodwin (1994) et Heath (1986) en sont de très belles illustrations.

4. Mondada (2019) et Gibson et Vom Lehn (2020) proposent d'étendre l'analyse multimodale de l'interaction à une approche multisensorielle de l'interaction. Sur la base de cette proposition, nous utilisons la notion de ressources multisensorielles pour nous concentrer non seulement sur la multimodalité de l'interaction mais aussi sur la multisensorialité.

5. Cette recherche a été rendue possible grâce au financement obtenu dans le cadre du programme projet-pilote de l'Institut du Savoir Montfort (ISM). Nous remercions l'équipe du laboratoire de simulation pour son implication constante dans ce projet, ainsi que les Pr. Matte et Pr. Nahon-Serfaty (Université d'Ottawa) pour leur riche contribution à la recherche (collecte de données, analyse des données et accompagnement dans le processus de co-design).

Pour répondre à ces questions, nous avons adopté une méthodologie en deux étapes: (a) deux séries de groupes de discussion avec des infirmières (temps 1 & temps 2) et (b) le co-design d'un scénario de simulation pour la formation des infirmières. Dans le cadre du présent article, nous allons détailler la première étape de notre méthodologie qui nous permettra de suivre le travail sensoriel accompli par les infirmières lors de l'évaluation clinique d'un patient et de comprendre comment, au cours de l'interaction, se constitue une forme « d'agencement sensoriel »<sup>6</sup> (sensory ordering) qui va supporter leur prise de décision clinique. C'est précisément ce qui nous a permis de concevoir un scénario de simulation en laboratoire intégrant les résultats de cette étude. Nous avons fait le choix de réaliser une recherche qualitative basée sur une collaboration étroite entre chercheurs universitaires et professionnels de la santé, dans notre cas des infirmières autorisées. Nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel reposant sur les critères d'inclusion suivants: (a) appartenir à la catégorie des infirmières autorisées; et (b) avoir une expérience clinique d'au moins un an afin de pouvoir partager avec les chercheurs des récits d'expériences cliniques.

### **Temps 1: Partage de récits de situations cliniques lors d'un premier groupe de discussion**

Dans un premier temps, afin de collecter des récits de situations cliniques, quatre groupes de discussion d'une durée d'une heure ont été menés avec 15 infirmières autorisées provenant de spécialisations médicales variées. Préalablement au groupe de discussion, les infirmières étaient invitées à identifier un événement ou une situation clinique durant lequel les expériences sensorielles ont influencé leur décision clinique. Le groupe de discussion débutait par un partage des récits individuels qui servaient ensuite de base à la discussion collective. L'objectif consistait à stimuler le partage de récits d'expériences cliniques, d'expériences vécues de situations de soins infirmiers où les sens avaient contribué à la prise de décision clinique.

Nous avons utilisé une approche narrative pour révéler l'expérience des infirmières et pour comprendre comment elles interprétaient et comprenaient leur expérience (Czarniawska, 2004). Plus précisément, une approche narrative se concentre sur la façon dont les infirmières, collectivement ou individuellement, créent, rapportent ou donnent un sens aux aspects évolutifs d'une situation clinique (Cooren, 2015). L'accent est alors mis sur la nature constitutive des histoires, c'est-à-dire sur les nombreuses façons dont l'acte même de raconter une histoire ne reflète pas seulement notre réalité, mais la crée également (Spector-Mersel, 2010). Dans notre cas, la mobilisation d'une approche narrative nous permet de concentrer notre attention sur les récits créés et partagés et de montrer comment la pratique clinique est aussi une pratique interprétative. Lors des groupes de discussion, les infirmières ont partagé des histoires sur l'influence et le poids des sens et le rôle crucial qu'ils semblent jouer dans la prise de décision clinique. Dans notre étude, les histoires ont ainsi été utilisées pour aider les infirmières à trouver un sens à leurs expériences sensorielles tirées du contexte clinique (Devik, Enmarker et Hellzen, 2013). Nous faisons donc l'hypothèse que la mise en récit et le partage de narrations au sein d'un collectif d'infirmières soutiendraient la construction conjointe de significations et de savoirs (Lämsä et Sintonen, 2006). Ce choix méthodologique s'inscrit à la fois dans le prolongement des approches par la pratique (Gherardi et al., 2013) et des travaux issus de l'approche narrative en santé (Kelly et Howie, 2007).

### **Temps 2: Personas pour stimuler l'interaction lors d'un deuxième groupe de discussion**

Pour cette seconde série de groupes de discussion mobilisant neuf infirmières autorisées, trois personas ont été créés par les chercheurs et utilisés pour stimuler les échanges et les interactions entre les infirmières. Nous avons invité les mêmes infirmières à participer une seconde fois à un groupe de discussion au cours duquel des personas leur étaient présentées pour stimuler les échanges entre elles. Les personas sont des personnes fictives qui représentent, dans notre cas, des patients dans des situations d'interactions spécifiques. Ces personas ont été créés à partir des récits cliniques partagés par les infirmières lors des groupes de discussion. La méthode des personas a été utilisée en psychologie du travail et en ergonomie afin de permettre une analyse du travail ou encore l'étude de situations et ce dans le but de développer, d'anticiper des situations ou produits futurs à concevoir (Brangier et Bornet, 2011 ; Hisham, 2009). Un persona décrit une personne (un patient dans notre étude) évoluant dans une situation d'interaction particulière<sup>7</sup>. Chaque persona donne une consistance au patient en le décrivant dans une situation spécifique (arrivé aux urgences après une chute, ou alors hospitalisé en soins intensifs). Nous avons mobilisé trois personas au cours des groupes de discussion à la fois comme (a) outils de communication, car ils rassemblent les infirmières autour d'une situation d'interaction qu'elles vont partager et discuter, mais aussi (b) comme instrument stimulant l'activité cognitive, car à partir d'informations sur le patient, les infirmières sont incitées à imaginer les actions à accomplir dans cette situation spécifique (Nielsen, 2007 ; Bornet et Brangier, 2013).

6. Nous prendrons le temps d'illustrer cette notion lors de la présentation de nos analyses. Précisons néanmoins que la notion d'agencement sensoriel renvoie au processus d'évaluation de l'état clinique du patient accompli en situation par les infirmières, processus qui implique une expérience multisensorielle s'organisant progressivement au cours de l'interaction et convoquant diverses formes de perceptions (sensing) ou évaluations sensorielles. Autrement dit, la notion d'agencement sensoriel renvoie à un processus interactionnel, intersubjectif, séquentiel et produit localement.

7. Nous présenterons un exemple de persona utilisé dans le cadre des groupes de discussion ultérieurement dans le texte, lors de l'analyse des interactions de la seconde série de groupes de discussion.

Les personas sont donc des « instruments cognitifs » (Vygotski, 1985), des « médiations instrumentales » (Béguin et Rabardel, 2000) qui vont guider les réflexions et actions des infirmières lors des groupes de discussion. Les personas vont agir comme des médiations entre les infirmières stimulant l'énonciation de différents points de vue sur le persona et la situation présentée, mais aussi en constituant un référentiel commun qui a pour but de faciliter, au sein du collectif, le processus d'argumentation et de négociation. Les infirmières sont amenées à mobiliser les personas dans une activité argumentative collective. Les groupes de discussion ont donc commencé par une présentation de chaque persona par le chercheur, puis celui-ci a posé les questions suivantes : Que pensez-vous que l'infirmière fera dans cette situation ? Quelles mesures prendra-t-elle ? À votre avis, quels sens seront concernés ?

## **Analyses des groupes de discussion**

Tous les groupes de discussion ont été filmés et enregistrés audio. Après avoir transcrit les verbatims, nous avons mené une analyse en deux temps. Tout d'abord, une analyse descriptive et thématique des histoires racontées et ensuite une analyse des interactions visant à révéler les histoires qui « font sens » pour les membres du groupe (Warr, 2005). Nous avons porté une attention spécifique aux narrations produites en situation et qui sont l'expression d'un point de vue, d'une expérience commune, d'une pratique partagée. Ces narrations sont co-construites par les participants aux groupes de discussion au cours de leur interaction. Ainsi notre objectif d'analyse était double : (a) identifier des situations d'interaction (à partir des narrations produites) au cours desquelles les sens ont fait une différence dans la prise de décision clinique et ensuite (b) comprendre la manière dont les infirmières mettent en œuvre le travail sensoriel lors de situations spécifiques (lorsque confrontées à des personas au cours du second groupe de discussion).

## **De l'analyse de situations d'interactions à l'élaboration d'une simulation en laboratoire**

### **Six situations d'interactions identifiées dans les récits partagés**

La première série de groupes de discussion (temps 1) portait sur des expériences vécues de situations de soins où les sens participent à la prise de décision clinique. Au cours des groupes de discussion, les infirmières ont présenté de nombreuses situations d'interaction dans lesquelles leurs sens ont fait une différence dans leur prise de décision clinique. Les situations d'interaction décrites dans les extraits figurant à la fin de cet article illustrent la multiplicité des contextes cliniques dans lesquels les sens des infirmières sont mobilisés pour soutenir leur activité clinique. Ces situations ont été identifiées par les infirmières comme étant importantes et représentatives de leur milieu de travail. Ces six situations ont ensuite servi de base à la création des trois personas qui ont été présentées lors de la seconde série de groupes de discussion (temps 2). Cette approche en deux étapes nous a permis de nous appuyer sur un processus réflexif qui a validé l'exactitude de nos personnages de cas types, un processus qui a donné aux infirmières la possibilité de les affiner, de les améliorer et de les corroborer. Les discussions qui ont suivi la présentation de chaque persona nous ont permis d'apprécier plus en détail la prééminence des sens dans la prise de décision clinique.

### **Suivre l'accomplissement pratique du travail sensoriel via l'analyse des interactions**

La présentation des trois personas a contribué à mettre en évidence le processus d'évaluation des patients par les sens, mais aussi la manière dont une forme « d'agencement sensoriel » (sensory ordering) a été accomplie par les infirmières dans des situations spécifiques. Dans notre cas, le terme d'agencement sensoriel renvoie aux différentes formes de perceptions (sensing) ou d'évaluations sensorielles – telles que décrites par Maslen (2016, 2017) – qui sont ordonnées méthodiquement par les infirmières et organisées de manière interactive et séquentielle au cours de l'interaction afin de soutenir la production d'une décision clinique. En conséquence, nous analysons l'accomplissement pratique de multiples formes d'agencements sensoriels que les infirmières ont décrit au cours de leurs interactions avec les personas. Nous allons prendre le temps d'illustrer notre propos avec un extrait des échanges qui ont eu lieu lors d'un groupe de discussion.

Extrait : Échange entre les infirmières suite à la présentation de la persona « M<sup>me</sup> Flore »

Le chercheur (MOD) présente la persona (M<sup>me</sup> Flore) et pose la question suivante aux infirmières (INF) : Que pensez-vous que l'infirmière fera dans cette situation ? S'ensuit un échange entre les infirmières.

Persona présentée : une feuille est posée sur la table avec une photographie de M<sup>me</sup> Flore (une personne âgée allongée sur une civière aux urgences), ce qui permet de personnaliser et de rendre le personnage et la situation le plus réaliste possible. En dessous de la photographie se trouve la description suivante : « M<sup>me</sup> Flore âgée de 78 ans a fait une chute dans sa maison. Son mari a téléphoné au 911, car elle avait mal à la jambe droite et n'arrivait plus à se relever. Son mari a remarqué aussi que son épouse avait de la difficulté à parler et à respirer après sa chute. Elle arrive aux urgences, accompagnée de deux ambulanciers paramédicaux et de son mari. Rapidement vous remarquez que cette dame âgée est pâle et respire très rapidement. »

INF1: Moi: je vais tout de suite faire une évaluation au niveau de la respiration ça: ça: serait la première chose/

INF2: /Oui ça serait la priorité définitivement oui (.) vu que (.) Puis l'autre chose qui est importante c'est que selon les faits que tu as mentionnés il a une chute donc s'il y a chute (.) il y a peut-être fracture ou quoi que ce soit. Il suffit d'examiner la jambe (.) on peut voir si quelqu'un a une fracture de la hanche (.) on va pouvoir voir par rapport à sa jambe, sa jambe et peut-être raccourcie sa jambe et peut-être aussi son pied il est peut-être tombant donc ça peut nous donner tout de suite cette information par rapport à une fracture de la hanche (.)

INF3: Euh: et puis autre chose aussi j'avais remarqué que son époux a remarqué qu'elle a de la difficulté à parler et à respirer (.) c'est ça elle fait peut-être un stroke (.) fait qu'ici qu'est-ce qui est vraiment important là: c'est de lui demander de sourires des choses comme ça pour voir si la bouche est symétrique ou pas donc c'est un autre élément qu'on va pouvoir voir: voir si elle est capable de parler si elle est capable d'émettre des sons ou pas du tout (.) ça serait un autre élément euh: aussi si on parle juste pour aller plus loin au niveau de son évaluation physique c'est un peu lui faire lever les deux bras aussi pour voir s'il y a une nuance à ce niveau-là fait qu'il y a l'examen complet qui est possible de faire avant même que le médecin la voie.

[Question de relance de la modératrice]

INF1: Ben en lien avec la: ben dans cette situation-là: ben moi je pense ça serait vraiment d'aller évaluer les signes vitaux puis la respiration (.) je pense que c'est ce qui est le plus prioritaire (.) ben il y a beaucoup de choses à évaluer, mais prioritairement je pense qu'elle focuserait là-dessus/

INF2: /Oui parce qu'il y a aussi autre chose pour compléter ce que INF1 a mentionné c'est qu'aussi son teint (.) parce qu'aussi elle peut avoir les lèvres bleues: tu es donc (1s) ça va aussi démontrer que sa respiration est plus sévère que (1s) comme ça carence en respiration elle peut être encore pire parce qu'on va voir le bleuté des lèvres (.) on peut voir la plupart du temps quand on fait une évaluation on peut même voir peut-être par rapport au niveau des ongles la même chose (1s) c'est que la perfusion ne se fait pas très bien à ce niveau-là peut-être aussi en fonction de tu sais est-ce que: est-ce qu'il y a des bruits respiratoires comme juste sans ausculter, mais peut-être juste comme ça, et puis en fonction des plaintes de la patiente aussi

MOD: Au niveau des bruits respiratoires est-ce qu'il y en a un particulier que vous cherchiez?

INF1: Ben des fois sans même ausculter on va entendre des patients qui vont wizzer: t'sais on les entend ou encore des patients qui ont des sécrétions au niveau pulmonaire (.) des fois sans même ausculter on les entend/

MOD: on les entend comme ça

INF2: /Ah: c'est très audible, un œdème pulmonaire avancé, ça va être audible à l'oreille/

MOD: /Ah ok donc il n'y a pas besoin de l'écouter avec/

INF3 /Ben c'est l'expérience aussi qui va faire que tu vas le détecter là: puis la aussi juste en regardant le thorax si ça tire ou quoi que ce soit, mais ça aussi c'est tous des éléments au niveau de l'évaluation (2s)

MOD: Donc ce sont des éléments visuels qui peuvent être importants à ce moment-là.

INF3: Oui puis on va entendre comme tu dis s'il y a des sifflements, on peut voir si c'est plus à l'inspiration ou à l'expiration aussi.

Les infirmières réagissent rapidement à la présentation du persona (M<sup>me</sup> Flore) en décrivant ce qu'elles feraient dans une telle situation (Moi: je vais tout de suite faire une évaluation au niveau de la respiration), mais aussi en explicitant leur raisonnement (s'il y a chute (.) il y a peut-être fracture). De plus, elles décrivent très rapidement les actions à entreprendre qui soulignent la multi-activité de leur pratique clinique (évaluer la respiration, regarder les jambes, demander à la patiente de faire des mouvements, regarder ses gestes, etc.). Cette séquence est intéressante, car elle est représentative de ce que nous avons constaté dans tous les groupes de discussion: elle illustre les évaluations sensorielles que les infirmières mettent en œuvre dans une telle situation (écouter les bruits respiratoires, regarder les mouvements de la cage thoracique, regarder les jambes, les lèvres, entendre des sons spécifiques).

Autrement dit, elles procèdent à une évaluation sensorielle de la patiente en focalisant leur regard sur des éléments du corps (les jambes, le thorax, les lèvres), en étant attentives à des sons, des bruits (sons pulmonaires) et en demandant à la patiente d'exécuter des mouvements afin de « voir » des anomalies dans sa gestuelle, lesquelles seraient des indices d'un accident vasculaire cérébral (AVC). Procéder à l'évaluation clinique de cette patiente est une expérience multisensorielle qui est méthodiquement organisée, agencée par les infirmières au cours de l'interaction afin de nourrir leur raisonnement clinique, ce que nous avons nommé un « agencement sensoriel ». En effet, confrontées à la situation, elles posent des hypothèses (une fracture, un AVC) et vont rechercher des éléments sensoriels (sons, couleurs des lèvres, mouvements du corps) qui vont venir confirmer ou infirmer leurs hypothèses. Par ailleurs, cet agencement progressif de leurs expériences sensorielles est un processus conjoint impliquant la patiente, son corps et d'autres acteurs (son mari, mais aussi dans notre cas les services d'urgence 911), autant de ressources qui vont être mobilisées dans l'interaction afin de faire sens de la situation clinique présente.

La Figure 2 ci-dessous est une synthèse du travail sensoriel qui s'accomplit au cours du groupe de discussion<sup>8</sup> et qui implique différentes formes de perceptions sensorielles (sensing) mise en ordre progressivement au cours de l'interaction lorsque l'on présente le persona M<sup>me</sup> Flore aux infirmières. Comme mentionné précédemment, cette situation rend visible une forme d'agencement sensoriel – spécifique à cette situation – qui se constitue au cours de l'interaction. Nous pouvons voir comment différentes formes de perceptions sensorielles (évaluation sensorielle directe, via le récit du patient, via des engagements corporels et via des technologies médicales) sont méthodiquement convoquées par les infirmières au cours de l'interaction et elles vont progressivement leur attribuer une signification (« un œdème pulmonaire avancé, ça va être audible à l'oreille » ; « on écoute le cœur aussi sûrement, voir s'il y a des arythmies souvent sur la machine on va pouvoir voir la bande de rythme pour voir si c'est quelque chose de régulier », etc.). Nous pouvons voir comment se constituent interactionnellement des « indices » mutuellement significatifs pour les infirmières qui vont leur permettre de prendre une décision clinique. Plus particulièrement, dans tous les groupes de discussion analysés, l'évaluation sensorielle que les infirmières décrivent et accomplissent en situation, lorsque confrontées aux personas, se révèle être une dimension fondamentale de la pratique clinique. Cependant, nous constatons que celle-ci n'est pas uniquement une expérience individuelle, mais qu'elle s'organise de manière interactive, intersubjective et séquentielle. Le corps de la patiente n'est pas uniquement un référentiel partagé, mais un « référentiel sensoriel », visible (mouvements de la patiente, lèvres bleues), sonore (sons pulmonaires) et dépendant des engagements corporels de chacun (la patiente et l'infirmière), ce qui implique une évaluation sensorielle active. Les sens tels que le toucher, la vue, l'odorat et l'ouïe ainsi que les différentes formes d'évaluations sensorielles (évaluations sensorielles directes, médiées, narratives, corporelles) jouent, par ailleurs, un rôle équivalent dans le travail sensoriel qui s'accomplit au cours de l'examen clinique de M<sup>me</sup> Flore.

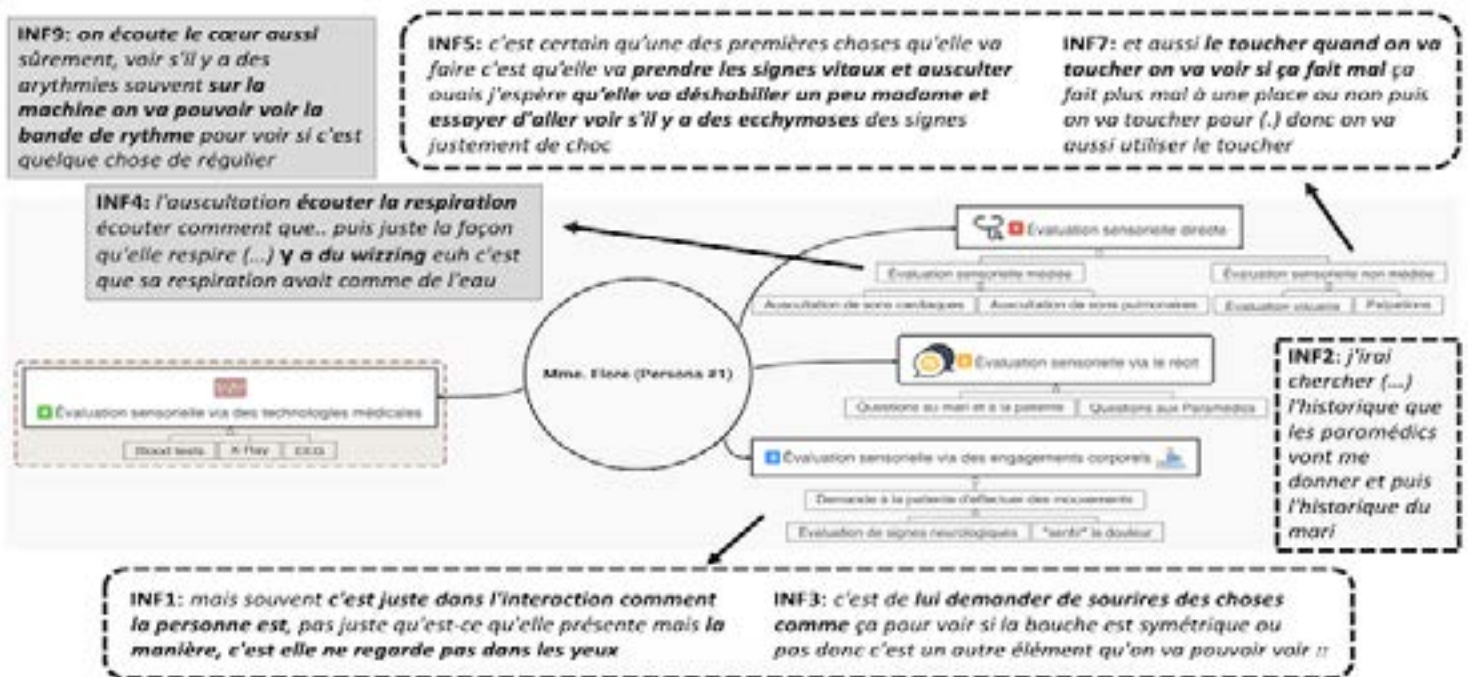


Figure 2 Travail sensoriel accompli par les infirmières (Persona de Mme Flore)

8. Nous n'avons pas pu reproduire l'ensemble de l'interaction (verbatim), mais avons décidé de représenter l'accomplissement pratique du travail sensoriel accompli au cours de l'interaction dans cette figure afin de faire ressortir le processus d'agencement sensoriel qui prend forme au cours de l'interaction et qui va progressivement soutenir la constitution d'une prise de décision clinique.

Dans les groupes de discussion, les infirmières ont explicité leur raisonnement clinique et décrit les décisions qu'elles ont prises en réponse à des informations sensorielles qui vont « faire sens » au cours de leur activité clinique. En révélant ce travail d'agencement sensoriel effectué par les infirmières lors des échanges générés par les personas, nous voulions souligner l'ensemble du spectre de l'activité sensorielle et son interaction dans le processus de décision clinique. Nos analyses des interactions s'accomplissant lors de la seconde série de groupes de discussion mettent en lumière la dimension performative des actes sensoriels réalisés par les infirmières au cours de l'activité clinique ainsi que le travail de traduction de leurs sensations en données probantes pour les médecins. Par exemple, la dimension olfactive de la détection d'un problème chez un patient est expliquée par les infirmières qui ont mentionné avoir pris certaines odeurs au sérieux lors de leur examen clinique. Pour les infirmières, une odeur inquiétante doit être prise en compte dans l'examen clinique, car l'interprétation de l'« acte olfactif » qui en découle amène à « donner du sens » à la situation et à identifier un mode de présentation d'une pathologie. Par conséquent, nos résultats contribuent à renforcer l'idée que les aspects sensoriels de la prise de décision clinique sont pleinement nécessaires pour interpréter la situation et anticiper l'imprévu. Par ailleurs, l'interprétation donnée aux expériences sensorielles au cours de l'examen clinique doit être rendue communicable et partageable afin d'être intégrée au processus de raisonnement clinique. Et c'est en suivant la dimension performative de chaque acte sensoriel qu'il est possible de révéler ce travail d'agencement progressif des éléments sensoriels contribuant à la constitution d'une prise de décision clinique.

### **Sensibiliser au « travail sensoriel » : un défi pour la formation des professionnels**

L'expérience sensorielle dans le cadre de la pratique clinique est difficile à transmettre. D'ailleurs, Groopman (2007) explique que les compétences acquises par des novices en ce qui concerne la prise de décision clinique passent par une période de résidence/stage au cours de laquelle ils sont guidés par des professionnels d'expérience, ce qui souligne d'ailleurs l'importance de la mise en situation, de l'interaction, de la communication dans la prise en compte progressive des sens dans la pratique clinique. Les savoirs et les apprentissages qui sont produits, ou qui dérivent de facultés sensorielles telles que le toucher, l'ouïe, l'odorat ont été quelque peu négligés, comme nous l'avons mentionné plus haut, par les chercheurs s'intéressant à la formation en santé.

Tout le défi repose sur la capacité des individus à interpréter, traduire, mobiliser et partager ces expériences sensorielles et à les intégrer progressivement à la pratique clinique afin qu'elles soutiennent et alimentent leur prise de décision clinique. D'où la place importante qu'occupent les laboratoires de simulation dans les établissements de santé, car ils permettent de mettre les professionnels en contexte et de simuler des situations d'interaction aussi réelles que possible (Boet, Granry et Savoldelli, 2013).

Les résultats de nos analyses (révélation d'un agencement sensoriel accompli en situation) ont d'ailleurs pu être intégrés au développement d'une simulation en laboratoire, notamment en faisant l'objet d'une discussion avec les professionnels impliqués dans le développement d'un scénario de simulation. La simulation est un outil pédagogique dans le domaine de la santé, car elle permet de placer les apprenants dans des situations proches de la réalité et d'avoir aussi une pratique réflexive sur leur activité clinique (Bradley, 2006). En effet, ce qui est recherché dans les formations en simulation, c'est de développer des situations cliniques qui sont fidèles à la réalité et aux situations réelles que peuvent vivre les professionnels dans leur quotidien.

Une séance de formation en simulation comporte toujours trois phases: (a) une phase de briefage au cours de laquelle les formateurs présentent aux apprenants les consignes concernant la simulation, (b) une phase de simulation proprement dite et pour terminer (c) une phase de débriefing au cours de laquelle les formateurs et les apprenants commentent et analysent les événements liés à la simulation à partir des enregistrements vidéo. Cette séance contribue à la création d'un espace didactique pour réfléchir sur sa propre pratique (Gineyt, 2015). Il faut savoir que le débriefing en simulation se déroule selon trois phases importantes (Gardner, 2013): 1) « réaction à chaud » (retour sur le vécu de la simulation, les émotions, etc.), 2) « compréhension » (phase réflexive sur la simulation pouvant être appuyée par les enregistrements vidéo) et 3) « synthèse » ou retour général sur la simulation.

Au cours de discussions avec l'équipe de formateurs du laboratoire de simulation, il a été convenu que la phase de « compréhension » était le moment le plus propice pour sensibiliser les infirmières à la prise en compte des expériences sensorielles dans la prise de décision clinique. L'idée est de mobiliser les enregistrements vidéo de la simulation afin d'immerger les participants dans leur activité, en les confrontant aux enregistrements de leur propre activité de façon à les amener à verbaliser leurs processus cognitifs sous-jacents et à révéler le travail sensoriel accompli au cours de la simulation. L'équipe de formateurs a donc décidé de sélectionner des épisodes tirés des enregistrements vidéo de la simulation créée afin de faire ressortir le travail sensoriel accompli ou qui aurait dû être accompli au cours de l'examen clinique. Pour les aider dans ce travail, les formateurs décident de prendre appui sur nos résultats d'analyse décrivant l'agencement sensoriel accompli au cours d'un examen clinique par les infirmières confrontées aux personas. En se basant sur le scénario de simulation créé, l'équipe de formateurs a identifié dans un document les séquences d'activité qui seront analysées (épisodes clés) afin de soutenir une réflexion collective sur le processus d'agencement sensoriel s'accomplissant lors d'un examen clinique.

## Conclusion

Dans ce texte, nous avons voulu remettre à l'avant-plan l'importance centrale du travail sensoriel dans l'activité clinique proprement dite. Angle mort de la formation en santé, la dimension sensorielle du travail soignant nous est apparue essentielle à analyser. Les groupes de discussion analysés dans un premier temps ont été l'occasion pour nous de révéler le travail sensoriel accompli par les infirmières au cours de leur activité clinique et de décrire via une analyse des interactions une forme d'agencement sensoriel qui s'accomplit au cours de l'interaction. Au final, notre recherche aura été l'occasion de mettre à profit une analyse des interactions pour permettre dans un second temps à une équipe de s'approprier ces résultats de recherche et de les intégrer progressivement à leur activité de formation en laboratoire. Ce travail d'appropriation et d'intégration progressive des résultats de recherche a été rendu possible via une démarche collaborative impliquant l'équipe du laboratoire de simulation.

## Bibliographie :

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. New York, N.Y: Oxford University Press.
- Béguin, P. et Rabardel, P. (2000). Designing for instrument mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, no 12, vol. 1, 173-190.
- Benner, P. (2000). The roles of embodiment, emotion and lifeworld for rationality and agency in nursing practice. *Nursing Philosophy*, no 1, vol. 1, 5-19.
- Benner, P. et Tanner, C. A. (1987). Clinical judgment: How expert nurses use intuition. *American Journal of Nursing*, no 87, vol. 1, 23-31.
- Björk, I. T. et Hamilton, G. S. (2011). Clinical decision making of nurses working in hospital settings. *Nursing Research and Practice*, Volume 2011, Article ID 524918.
- Bleakley, A., Farrow, R., Gould, D. et Marshall, R. (2003). Making sense of clinical reasoning: Judgement and the evidence of the senses. *Medical Education*, no 37, 544-552.
- Boet, S., Granry, J-C. et Savoldelli, G. (2013). *La simulation en santé : de la théorie à la pratique*. Paris : Springer.
- Bornet, C. et Brangier, É. (2013). La méthode des personas: principes, intérêts et limites. *Bulletin de psychologie*, no 524, vol. 2, 115-134.
- Bradley, P. (2006). The history of simulation in medical education and possible future directions. *Medical Education*, no 40, vol. 3, 254-262.
- Brangier, É. et Bornet, C. (2011). Persona: A method to produce representations focused on consumers' needs. Dans W. Karwowski, M. M. Soares et N. A. Stanton (dir.), *Human factors and ergonomics in consumer product design: Methods and techniques* (p. 37-61). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Chapados, C., Audétat, M. C. et Laurin, S. (2014). Le raisonnement clinique de l'infirmière. *Perspective infirmière*, no 11, vol. 1, 37-40.
- Classen, C. et Howes, D. (2006). The museum as sensescape: Western sensibilities and indigenous artifacts. Dans E. Edwards, C. Godsen et R. Phillips (dir.), *Sensible objects: Colonialism, museums and material culture* (p. 199-221). Oxford, UK: Berg.
- Cicourel, A. V. (1985). Reasoning and diagnosis: The role of language and clinical understanding in medicine. *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 60, 79-89.
- Coget, J. F. et Keller, E. (2010). The critical decision vortex: Lessons from emergency room. *Journal of Management Inquiry*, no 19, vol. 1, 56-67.
- Cooren, F. (2015). *Organizational discourse: Communication and constitution*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devik, S. A., Enmarker I. et Hellzen, O. (2013). When expressions make impressions Nurses' narratives about meeting severely ill patients in home nursing care: A phenomenological-hermeneutic approach to understanding. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, no 8, vol. 1, 21880.
- Donetto, S., Penfold, C., Anderson, J., Robert, G. et Maben, J. (2017). Nursing work and sensory experiences of hospital design: A before and after qualitative study following a move to all-single room inpatient. *Health & Place*, no 46, 121-129.

- Draper, J. (2014). Embodied practice: Rediscovering the 'heart' of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, no 70, 10, 2235 – 2244.
- Fristalon, I. et Durand, M. (2008). Analyse du travail infirmier comme interactivité et formation professionnelle. *Raisons Educatives*, no 12, 275-297.
- Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology*, no 37, vol. 3, 166-174.
- Gherardi, S., Meriläinen, S., Strati, A. et Valtonen, A. (2013). Editors' introduction: A practice-based view on the body, senses and knowing in organization. *Scandinavian Journal of Management*, no 4, vol. 29, 333-337.
- Gibson, W., Vom Lehn, D. (2020). Seeing as accountable action: The interactional accomplishment of sensorial work. *Current Sociology*, no 68, vol. 1, 77-96.
- Gimlin, D. (2007). What is "body work"? A review of the literature. *Sociology Compass*, no 1, vol. 1, 353-370.
- Gineyt, C. (2015). Les coulisses de la didactisation des savoirs en sciences infirmières: simulation par jeu de rôle filmé pour un apprentissage par « situation-problèmes ». *Recherche en soins infirmiers*, no 123, 89-107.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, no 96, vol. 3, 606-633.
- Goodwin C. (2003). The semiotic body in its environment. Dans J. Coupland et R. Gwyn (dir.), *Discourses of the body* (p. 19-42). New York: Palgrave.
- Groopman, J. (2007). How doctors think. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Harris, A. (2016). Listening-touch, affect and the crafting of medical bodies through percussion. *Body & Society*, no 22, 1, 31-61.
- Heath C. (1986). Body movement and speech in medical interaction. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heiberg Engel, P. J. (2007). Tacit knowledge and visual expertise in medical diagnostic reasoning: Implications for medical education. *Medical Teacher*, no 30, vol. 7, 184-188.
- Hisham, S. (2009). Experimenting with the use of persona in a focus group discussion with older adults in Malaysia. *Proceedings of 21 st annual conference of the Australian computer-human interaction, special interest group* (p. 333-336). Melbourne/New York: ACM.
- Hindmarsh, J. et Pilnick, A. (2007). Knowing bodies at work: Embodiment and ephemeral teamwork in anaesthesia. *Organization Studies*, no 28, vol. 9, 1395-1416.
- Hockey, J. et Allen Collinson, J. (2009). The sensorium at work: The sensory phenomenology of the working body. *The Sociological Review*, no 57, vol. 2, 217-239.
- Hope, R. A., Longmore, J. M., Hodgetts, T. J. et Ramrakha, P. S. (1996). Oxford handbook of clinical medicine. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Howes, D. (1995). The senses in medicine. *Culture, Medicine and Psychiatry*, no 19, 125-133.
- Howes, D. (2006). Charting the sensorial revolution. *Senses and Society*, no 1, vol. 1, 113-128.
- Howes, D. et Classen, C. (2013). Ways of sensing: Understanding the senses in society. London, UK: Routledge.
- Ihlebaek, H. M. (2018). Blood, sweat, and tears: Making sense of senses in expert nursing. *Ethos*, no 46, vol. 4, 477-497.
- Institut canadien d'information sur la santé (ICIS). (2019). Infirmières autorisées et infirmières praticiennes. <https://www.cihi.ca/fr/infirmieres-autorisees-et-infirmieres-praticiennes>.
- Kelly, T. et Howie, L. (2007). Working with stories in nursing research: Procedures used in narrative analysis. *International Journal of Mental Health Nursing*, no 16, vol. 2, 136-144.
- Lämsä, A.M. et Sintonen, T. (2006). A narrative approach for organizational learning in a diverse organization. *Journal of Workplace Learning*, no 18, vol. 2, 106-120.

- Mack, K. S. (2007). Senses of seascapes: Aesthetics and the passion for knowledge. *Organization*, no 14, vol. 3, 373-390.
- Lupton, D. et Maslen, S. (2017). Telemedicine and the senses: A review. *Sociology of Health and Illness*, no 39, vol. 8, 1557-1571
- Maslen S. (2016). Sensory work of diagnosis: A crisis of legitimacy. *The Senses & Society*, no 11, vol. 2, 158-176.
- Maslen S. (2017). Layers of sense: The sensory work of diagnostic sensemaking in digital health. *Digital Health*, no 3, 1-9.
- Maynard, D. W. et Heritage, J. (2005). Conversation analysis, doctor – patient interaction and medical communication. *Medical Education*, no 39, vol. 4, 428-435.
- Mol, A. (2008). *The logic of care. Health and the problem of patient choice.* London, UK: Routledge.
- Mondada, L. (2008). L'analyse de « collections » de phénomènes multimodaux en linguistique interactionnelle. *Cahiers de praxématique*, no 50, 21-66.
- Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, no 175, vol. 3, 129-147.
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, no 145, 47-62.
- Nielsen, L. (2007). Personae – communication or process? *Proceedings of the seventh Danish HCI research symposium* (p. 25-26). Copenhagen, DK: IT University of Copenhagen.
- Porter, R. (2005). The rise of physical examination. Dans W. F. Bynum et R. Porter (dir.), *Medicine and the five senses* (p. 179-197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rice, T. (2010). Learning to listen: Auscultation and the transmission of auditory knowledge. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, no 16, S41-S61.
- Ropo, A., Sauer, E. et Salovaara, P. (2013). Embodiment of leadership through material place. *Leadership*, no 9, vol. 3, 378-395.
- Ryan, S. et Higgs, J. (2008). Teaching and learning clinical reasoning. Dans J. Higgs, M.A. Jones, S. Loftus et N. Christensen (Dir.), *Clinical reasoning in the health professions* (p. 379-388). Amsterdam: Elsevier.
- Shilling, C. (2017). Body pedagogics: Embodiment, cognition and cultural transmission. *Sociology*, no 51, vol. 6, 1205-1221.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, no 20, vol. 1, 204-224.
- Strati, A. (2007). Sensible knowledge and practice-based learning. *Management Learning*, no 38, vol. 1, 61-77.
- Strati, A. (1999). *Organization and aesthetics.* London, UK: Sage.
- Streeck, J., Goodwin, C. et LeBaron, L. (dir.). (2011). *Embodied interaction, language and body in the material world.* New York, NY: Cambridge University Press.
- Styhre, A. (2004). The (re) embodied organization: Four perspectives on the body in organizations. *Human Resource Development International*, no 7, vol. 1, 101-116.
- Tanner, C. A. (2006). Thinking like a nurse: A research-based model of clinical judgment in nursing. *Journal of Nursing Education*, no 45, vol. 6, 204-211.
- Vannini, P., Waskul, D., Gottschalk, S. et Rambo, C. (2010). Sound acts: Elocution, somatic work, and the performance of sonic alignment. *Journal of Contemporary Ethnography*, no 39, vol. 3, 328-353.
- Vergheze, A. (2011). Treat the patient, not the CT scan. *New York Times*, 26 February.
- Viteritti, A. (2012). Sociomaterial assemblages in learning scientific practice: Margherita's first PCR. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*, no 3, vol. 1, 29-48.

Vygotski, L. ([1933]1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Warr, D. J. (2005). It was fun... but we don't usually talk about these things: Analyzing Sociable interaction in focus groups. *Qualitative Inquiry*, no 11, vol. 2, 200-225.

Waskul, D. et Vannini, P. (2008). Smell, odor, and somatic work: Sense-making and sensory management. *Social Psychology Quarterly*, no 71, vol. 1, 53-71.

Windish, D.M., Price, E.G., Clever, S.L., Magaziner, J.L. et Thomas, P.A (2005). Teaching medical students, the important connection between communication and clinical reasoning. *Journal of General Internal Medicine*, no 20, vol. 12, 1108-1113.

Willems, T. (2018). Seeing and sensing the railways: A phenomenological view on practice-based learning. *Management learning*, no 49, vol. 1, 23-39.

Yakhlef, A. (2010). The corporeality of practice-based learning. *Organization Studies*, no 31, vol. 4, 409-430.

### Extraits illustrant les situations d'interaction

Situations d'interaction partagées	Extraits
1) Incohérences sensorielles entre les « dire » du patient et ce que l'infirmière voit/perçoit	<p>1) Pis le visuel, ça peut être aussi des compilations, ou des fois le patient, il ne dira pas qu'il a mal, ou comme des [inaudible], ton visuel, il va se développer aussi avec les années, parce que tu vas voir le facial de ton patient, le facial de ton patient.</p> <p>2) Aussi le facial de nos patients par rapport au contrôle de la douleur. Parce que souvent on avait des, euh, signes différents. Le patient peut dire quelque chose pis tu regardes sa figure, tu te dis : définitivement. Pis moi j'ai fait aussi le parallèle avec un apprenant, quand t'enseignes tout de suite je peux dire, il comprend, il ne comprend pas, ça me suit, ça me suit pas (en pointant des élèves imaginaires de l'index). Pis le non verbal, les mouvements, le, tsé les bras croisés, euh (se décroise les bras), le désintéressement ou quoi que ce soit, tsé. Mais ça faut aller chercher. C'est pas toujours convenu non plus là.</p>
2) Avoir tous les sens en alerte et développer une « vigilance attentive »	<p>3) [...] j'entendais du toussage, mais de l'eau (toussote) – pis y'a des bubble là. (Toussote). Pis là des bubble. Là je fais ah, ça, c'est pas bon. Là je suis rentrée dans la chambre, la madame avait vraiment, était en détresse pulmonaire, elle était pleine d'eau, là. Pis tsé quand on voit dans les livres, là, qu'il y a de l'écume qui sort de la bouche, c'était vraiment, là comme dans les livres, était pleine pis était comme en rond comme ça (fait la position), pis elle toussait, pis c'était entre le quart de travail. Dans ce temps-là, on n'avait pas de (resteam), on n'avait de (codérique). Donc, j'suis arrivée au poste pis j'ai dit Appelez le code bleu, parce que, elle s'en va, là.</p> <p>4) [...] j'étais assise et puis le patient s'était présenté. En fait c'est sa femme qui est venue à la fenêtre et elle avait l'air vraiment anxieuse dans sa, dans sa façon de parler, dans sa tenue, euh, mais elle ne venait pas pour elle, elle venait pour son conjoint qui était resté assis dans un coin parce qu'il ne se sentait pas bien. Mais là tu sais à regarder le patient qui était assis à terre qui était un peu gris, euh, l'anxiété de la dame qui l'accompagnait de se. Tu sais j'me suis levé je suis allée le voir et je l'ai touché et j'ai pris son pouls. Tu sais je savais que. Elle elle me disait c'est son cœur c'est son cœur. Euh, mais il était, il n'était pas bien le monsieur, fait qu'on l'a apporté tout de suite en arrière, mais euh, c'était l'ensemble de tout ce que j'avais senti. Fait qu'initialement c'est la vue, mais c'est le touché aussi c'est...</p>
3) Décalage entre « données objectives » générées par les technologies médicales et le « ressenti » de l'infirmière à partir de ses expériences sensorielles.	<p>5) [...] un patient qui se présente avec des douleurs thoraciques. Euh... Oui c'est ça avec des douleurs thoraciques. Ou une autre raison. Quand on prend le pouls d'un patient, on l'a avec un saturomètre donc le saturomètre nous montre un peu mécanique. Euh, c'est une valeur qui varie parce que des fois c'est bien mis, ou parfois c'est pas bien mis. En prenant radial donc avec le toucher, on peut établir si notre pouls est régulier ou pas régulier. Si c'est un pouls qui n'est pas régulier, je vais demander au patient s'il est connu pour avoir un pouls irrégulier, s'il est connu pour des arythmies, est-ce qu'il prend des médicaments pour l'arythmie.</p> <p>6) [...] c'est euh par rapport à un patient là je me souviens plus il était admis pourquoi, mais il attendait une chirurgie cardiaque à l'étage. Fait qu'ils sont très anticoagulés ces patients-là, puis euh vers moi je travaillais de soirée ça finit à onze heures et demie le shift, je pense qu'à cinq heures six heures je suis passée lui donner ses anticoagulants dont le "Lovenom" c'est une injection qu'on donne à patient cardiaque, fait que là plus tard, tu sais il a sonné pour dire euh qu'il avait comme des fourmillements dans son bras puis dans sa jambe, etc. Là je me dis ah c'est quoi, je prends les signes vitaux il était correct et tout était beau au moniteur, mais tu sais, je savais que ce n'était pas normal, tu sais comme je disais, le plus tu travailles, le plus tu te dis ce n'est pas normal, il ne faut pas toujours se fier aux machines.</p>
4) Mettre de côté ses préjugés sensoriels et saisir l'effet performatif de certains « actes »	<p>7) J'suis rentrée dans la chambre, pis je voyais que le patient avait vomi, mais il y avait cette senteur-là. Je ne savais pas c'était quoi, mais il avait cette senteur-là, pis là après ça j'ai su, le patient avait un saignement digestif, c'était cette senteur-là de sang, qu'on sent dans les selles aussi, qui est semblables. Elle m'a</p>

<p>sensoriels ». Par exemple, saisir l'effet performatif de certaines odeurs (Bactérie eColi, saignements digestifs, diabète, etc.) et se laisser interpellé par une expérience sensorielle dérangement (mauvaise odeur).</p>	<p>dit « tu sens ça, c'est un patient qui saigne ». Et puis, après ça, toutes les autres fois, j'ai eu un patient qui était en saignement, j'ai toujours pu associer cette senteur-là avec.</p>
<p>5) Intégrer à son jugement clinique les limites des expériences sensorielles. Des sensations qui peuvent induire en erreur.</p>	<p>8) Discussion sur la chaleur au toucher          Inf1 : Ben, souvent, les patients chauds, on prend la température, ils ne font pas de température, mais moi j'ai trop les mains tellement froides que          Inf2 : Tout le monde sont chauds.          Inf1 : C'est pour ça que je les touche.          Inf2 : Y'a ça, parce que des fois le monde est chaud, pis la température n'est pas là. Mais le restant, ça ne va pas mal ensemble.          [...]          Inf2 : C'est sûr que les jambes en insuffisance veineuse exacerbée vont être rouges, chaudes, xxx, etc., on pourrait crier à l'infection, mais en fait il n'y a pas d'infection (lève les bras dans les airs), c'est une insuffisance veineuse, exacerbée simplement. Euh, mais à ce moment-là, je n'ai pas des sens qui sont discordants, c'est sûr que ça ressemble cliniquement à une infection.</p>
<p>6) Toucher pour agir et reconforter (empathie, reconfort, calme, etc.)</p>	<p>9) Ben je pense qu'on utilise beaucoup le toucher soit pour réassurer le patient, faire un, un contact humain, mais aussi pour évaluer par exemple. Ben, est-ce que je sens le pouls, est-ce que les membres sont froids, sont chauds ?</p>



## La surveillance du maître-nageur sauveteur, une activité qui s'apprend ?

Yves DEPLUVREZ et Florence PIRARD

Université de Liège, Belgique  
yves.depluvrez@uliege.be  
florence.pirard@uliege.be

**Mots-clés:** activité, interaction, vidéoformation, sauvetage

**Résumé:** Notre recherche étudie l'accompagnement réflexif d'un maître-nageur sauveteur novice et son impact sur son activité de surveillance. Le dispositif de vidéoformation mis en place dans l'étude comporte trois temps: (1) immersion avec une caméra 360°, (2) exploitation d'une plateforme en ligne, (3) surveillance en piscine. Dans le cadre de cette recherche, nous nous centrons sur le troisième temps de formation au travers de l'analyse d'un cas en tentant d'identifier dans quelles conditions et de quelle manière un accompagnement réflexif permet au formé de se réguler afin d'être plus efficace lors de son activité de surveillance.

**Title:** The surveillance of lifeguard swimmer

**Keyword:** activity, interaction, rescue, video-enhanced training

**Abstract:** Our research investigates the reflexive accompaniment of a novice lifeguard swimmer and its impact on his surveillance activity. The video training device set up in the study consists of three times: (1) immersion with a 360° camera, (2) operating an online platform, (3) pool surveillance. As part of this research, we focus on the third training time through the analysis of a case by trying to identify under what conditions and how reflexive accompaniment allows the trained to regulate itself in order to be more effective during its surveillance activity.

## Introduction

La surveillance en piscine publique est considérée comme un moyen de prévention contre les nombreux cas de noyade mortelle (68 cas en 2016 en Belgique selon l'Office belge de statistiques), souvent attribués à un « défaut de surveillance » sans que cette notion ne soit clairement expliquée dans les prescrits légaux. En Belgique francophone, l'arrêté du Gouvernement wallon du 13 mars 2003 (art. 25) donne pour seules indications que la surveillance doit être « adaptée au type d'installation ainsi qu'au taux et au type de fréquentation de la piscine » et que « les baigneurs sont sous la surveillance directe et constante d'au moins une personne responsable de leur sécurité ».

La recherche a permis de dénombrer 60 dysfonctionnements dans la surveillance des piscines publiques et d'identifier différents facteurs interdépendants : architecturaux, matériels, pédagogiques, humains, organisationnels, réglementaires, environnementaux et socio-économiques (Lebihain, 2016). Dans ce contexte, elle assimile la surveillance à « une action d'observation scrupuleuse à mobiliser de façon permanente une attention soutenue sur les dangers que courent ou pourraient courir l'ensemble des usagers en situation de baignade, particulièrement les plus vulnérables, situés en dehors ou dans l'eau, afin de prévenir ou de détecter tout accident qui serait raisonnablement prévisible par l'organisation qui les accueille » (Lebihain, 2016, p. 21). Les défauts de surveillance sont étudiés dans leur contexte de survenue tenant compte non seulement du management (gestion des ressources humaines de l'établissement), de la culture organisationnelle appropriation collective et individuelle du travail de maître-nageur sauveteur (MNS), mais aussi de la manière de se représenter tant la mission de surveillance que la noyade (Soulé 2016). Ces études mettent en évidence une difficulté pour les MNS de détecter et d'interpréter des situations de détresse des baigneurs dans un bassin. La surveillance des bassins de natation est considérée comme une mission faillible et la formation est jugée inadaptée (Lebihain, 2016).

Cet article vise à mieux comprendre les manières d'accompagner la réflexion des MNS sur leur action de détection et d'interprétation des situations de détresse à partir d'un dispositif de compagnonnage réflexif innovant. Ce dispositif, mis au point à l'Université de Liège, allie recherche, action et formation (RAF) en se focalisant sur les interactions entre MNS et formateur-chercheur (F-Ch). Une présentation de la formation actuelle des MNS en Belgique et des fondements théoriques du cadre d'analyse choisi, celui de la didactique professionnelle, précède une analyse de cas ciblée sur les interactions entre un MNS novice détenteur du brevet de sauvetage supérieur aquatique (BSSA) et un F-Ch expert dans le domaine du sauvetage. Comment et à quelles conditions un accompagnement réflexif dyadique peut-il soutenir le MNS dans l'analyse de sa propre activité de surveillance en vue de la réguler ? Quelles formes d'interactions du F-Ch permettent au formé de se réguler en vue de tendre vers plus d'efficacité ? Le traitement de ces questions ouvre de nouvelles perspectives de recherche et de formation qui reconnaissent le développement professionnel à la fois comme un objet de recherche, comme un objectif de formation et un principe d'ingénierie de formation.

## La surveillance des bassins en piscine, une activité complexe sous-estimée ?

En Belgique francophone, l'accès au métier de MNS en piscine publique ou privée est possible moyennant le suivi d'une formation et la réussite d'un test d'admission. Plus concrètement, le BSSA est organisé en deux modules distincts avec des contenus de formation spécifiques. Le premier module, « certificat de secourisme », s'apparente à une formation de 21 heures exposant des données théoriques générales sur la physiologie du corps humain et sur la législation du métier, mais également des notions théoriques plus spécifiques à la réanimation et aux premiers soins ainsi que des exercices pratiques. Le deuxième module, « techniques spécifiques à la surveillance en milieu aquatique », correspond à 52 heures de formation théorie-pratique plus poussée sur la réanimation cardio-pulmonaire en milieu aquatique et sur les techniques de sauvetage. Le test d'admission comprend un examen théorique de 80 questions et cinq épreuves aquatiques sur les techniques de déplacement, les sorties d'eau, les techniques de sauvetage et la réanimation cardio-pulmonaire. Selon la Ligue francophone belge de sauvetage (2013, p. 5), après avoir suivi a minima 80 % des cours et réussi les différentes évaluations, le formé est breveté et considéré comme capable, entre autres choses, d'« assurer la prévention au sein de l'espace aquatique surveillé et d'adapter cette surveillance en fonction : des activités organisées, du type et nombre de publics présents et des accidents ou incidents pouvant y survenir » et « de prendre les mesures nécessaires qui s'imposent en cas d'incident technique ou humain, ainsi qu'en cas d'accident ».

L'analyse du cahier des charges, renseigné par la Ligue francophone belge de sauvetage, permet d'identifier cinq compétences clés du métier. La première est d'assurer une surveillance afin de prévenir tout risque d'accident. Intervenir en milieu aquatique auprès d'une personne en détresse constitue la deuxième compétence. La troisième consiste à assurer la chaîne de survie d'une personne en danger de mort. Prodiger de manière pertinente les premiers soins auprès d'une personne blessée et assurer l'hygiène du milieu aquatique représentent respectivement les quatrième et cinquième compétences. On peut considérer qu'elles constituent le « noyau de professionnalité » (Beckers, 2007) et font écho au prescrit de l'arrêté du Gouvernement wallon du 13 mars 2003 portant sur les conditions sectorielles relatives aux bassins de natation. Mais une analyse plus approfondie montre paradoxalement que la première compétence de « surveillance des bassins » ne fait l'objet d'aucune évaluation. Seules 90 minutes de formation sont dédiées à la sécurité et la surveillance de bassin dont 30 minutes de théorie et 60 minutes de pratique sans préciser la méthodologie employée, ni les contenus traités. Étant donné l'importance de cette compétence dans l'exercice du métier de MNS et la prévention des noyades, de tels constats confirment la nécessité de réformer la formation et de mieux préparer les MNS à l'activité de surveillance.

### L'activité professionnelle comme levier de la formation

L'activité « surveillance des bassins » est étudiée ici à partir des cadres théoriques de la « conceptualisation dans l'action » (Vergnaud, 1990) et de la « didactique professionnelle » (Pastré, 1997). Pour comprendre l'activité, Vergnaud (1990) se réfère au concept piagétien du « schème » qui représente le lien entre la connaissance et l'action. Pastré a prolongé la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud relative au développement humain en l'appliquant au fonctionnement de l'adulte dans le travail (Vinatier, 2009). Son cadre théorique, qui peut être appliqué à l'activité du MNS en situation, s'articule autour de trois notions centrales: le concept pragmatique, la structure conceptuelle et le modèle opératif. Selon Pastré (2002), il existe des concepts pragmatiques mobilisés par tout professionnel dans l'exercice de son métier. La principale propriété de ces organisateurs de l'action est de réaliser un diagnostic de la situation en identifiant les indicateurs porteurs de signification sur les variables fonctionnelles d'une situation professionnelle (Beckers, 2007).

Ces organisateurs de l'action sont d'ordre pragmatique et n'ont pas de visée épistémique. Au-delà de ces concepts, Pastré (2011) évoque également la présence de jugements pragmatiques, croyances tenues pour vraies, dans l'orientation de l'action. La structure conceptuelle d'une situation représente l'ensemble des concepts pragmatiques qu'un professionnel expérimenté et compétent exploite dans le but d'orienter l'action (Pastré, 2011). Le modèle opératif (MO) représente la manière dont le sujet s'est approprié la structure conceptuelle mais également l'adoption d'un « genre professionnel » (Clot, 1999) que le professionnel a dégagé de sa propre expérience (Pastré, 2011).

La spécificité de la formation professionnelle est de chercher à combiner une double transformation de l'activité: celle en situation de formation et celle en situation professionnelle (Leblanc, 2014). Pour caractériser la transformation de l'activité professionnelle, Samurçay et Rabardel (2004) distinguent l'activité productive de l'activité constructive. Selon eux, quand un professionnel fait face à une situation, il mobilise ses propres ressources pour agir efficacement sans devoir en créer de nouvelles; il s'agit d'une configuration de « fonctionnement ». Le modèle opératif du sujet lui permet de maîtriser la situation, comme l'explique Pastré (2005, p. 233): « nous déléguons en quelque sorte aux schèmes que nous avons construits et aux instruments que nous avons assimilés le soin d'organiser l'action efficace ». Mais il existe aussi des situations qui posent « problème » au sujet car son modèle opératif ne lui permet pas d'y répondre efficacement. Dans ce cas, le sujet se retrouve dans une configuration de « développement » et il doit construire de nouveaux invariants opératoires. Il vit des moments de « développement » qui s'apparentent à « des moments de genèse » (Pastré, 2005, p. 233).

Concrètement, face à une nouvelle classe de situations, le professionnel se retrouve « désarçonné » en constatant un décalage entre la réponse attendue et celle observée car son modèle opératif s'avère être inadéquat pour cette nouvelle classe de situations. Pour autant, son modèle opératif n'est pas discrédité, il est toujours valable pour traiter les situations habituelles, mais il devra être réorganisé en intégrant les dimensions de la nouvelle classe de situations (abstraction réfléchissante). Le développement professionnel est donc vu comme un processus non linéaire fait de moments de déséquilibre et de rééquilibre, ou du moins de moments de remise en question. Il nécessite d'être soutenu par des dispositifs de formation ad hoc (Gervais, 1999; Beckers, 2007; Durand, 2008; Vinatier et al., 2018) ancrés dans un des principes fondateurs de la didactique professionnelle qui utilise « les situations de travail comme support pour la formation de compétences » (Pastré, 2002, p. 10). Il reste, cependant, à définir les modalités d'un tel dispositif ancré dans les situations professionnelles et au service du développement de l'agir professionnel.

## L'accompagnement au service du développement professionnel

La recherche d'une amélioration des pratiques professionnelles articulant savoirs théoriques et savoirs d'action dans une visée d'analyse réflexive conduit à s'interroger sur les démarches et, partant, sur les postures adoptées par l'accompagnateur en formation (Vinatier, 2010). Ce questionnement apparaît d'autant plus nécessaire que les fonctions des dispositifs d'accompagnement restent « peu définies et fort variées dans la réalité » (Carlier et al., 2012, p. 18).

En choisissant de situer son accompagnement dans le champ de la didactique professionnelle, l'accompagnateur s'inscrit dans le paradigme du « sujet capable », selon lequel « je peux » prévaut sur « je sais » (Rabardel, 2005). Il reconnaît aussi au formé la capacité de développer une analyse critique de sa pratique (Vinatier, 2010). La posture adoptée par l'accompagnateur évite de prescrire des bonnes pratiques, mais soutient le développement d'une logique de l'intelligibilité des situations (Charlier et al., 2013). L'accompagnateur cherche à soutenir le double processus de réflexion identifié par Schön (1988) : réflexion sur l'action (reflection on action) autorisant l'analyse a posteriori des effets de l'action, levier d'une transformation réflexive de l'expérience, et réflexion dans l'action (reflection in action), caractérisée par le fait d'être à l'écoute, voire de se laisser surprendre par l'action en cours, grâce à une prise de distance consciente de ce qui est en train de se passer. Cette tentative de régulation pour une meilleure efficacité signerait la véritable expertise d'un praticien réflexif (Beckers et Leroy, 2011). Toutefois, l'adoption de ce positionnement ne va pas de soi ! Jorro (2005) a mis en évidence l'existence de postures chez le formé qui le distancie ou le rapproche d'une activité réflexive.

La posture de retranchement est une posture par défaut où le formé ne voit pas en quoi ce qu'il fait est digne d'intérêt. C'est une attitude qui sous-tend une peur d'être exposé au jugement et à la critique. La posture de témoignage rend compte d'une sensibilité « qui tend à souligner que quelque chose échappe à l'acteur. Le praticien pressent l'importance d'une situation et entrevoit la nécessité d'un retour sur l'action mais reste démuni devant le travail de décryptage » (Jorro, 2005, p. 37). La posture de questionnement rend compte de l'attitude du praticien réflexif qui est animé par la volonté de comprendre son activité dans et par l'action. Jorro (2005) met par ailleurs en évidence l'existence d'un dénivelé dans la qualité du processus réflexif : le reflet, l'interprétation et la fonction critique-régulatrice. Ainsi, décrire la pratique, traduire une réalité de terrain en ne se centrant que sur les éléments jugés importants et en restant très général caractérise le seuil de reflet.

La volonté de convoquer des cadres d'analyse pour questionner sa propre pratique relève quant à elle de l'interprétation. Enfin, la forme aboutie de la réflexivité serait la critique-régulatrice, caractérisée par la capacité d'entrevoir des alternatives à l'action mise en place, voire des aménagements de celle-ci. L'atteinte de tels seuils implique de mettre en place les conditions permettant d'accéder à sa pensée dans l'action, en lui faisant prendre conscience de l'écart entre ses théories épousées, celles qui rendent compte des modèles de référence du métier, et ses théories d'usage, celles utilisées dans le feu de l'action et non conscientisées, régies par l'émotion (Saint-Arnaud, 2001).

L'« entretien de régulation » (ER), utilisant les traces vidéo de l'activité comme support, constitue un outil susceptible de favoriser cette prise de conscience. Il suppose pour l'accompagnateur de dépasser la posture d'expert et d'intégrer celle de « facilitateur » (Beckers, 2007, p. 281), plus congruente avec les principes de la supervision réflexive (SR) de Schön. En adoptant cette posture de « facilitateur », l'accompagnateur assure une fonction ressource sans prétendre détenir la bonne solution ou encore le bon procédé pour résoudre le problème. Il facilite le processus interprétatif de l'action professionnelle chez le novice et la maîtrise de démarches qui ont du sens pour lui en le rapprochant de ce qui est attendu dans le métier. En se basant sur une perspective de didactique professionnelle, l'objectif du formateur accompagnant est de faciliter la construction d'invariants opératoires pertinents au regard des buts prioritaires du métier (Beckers, 2007, p. 235).

Concrètement, l'ER vise à favoriser chez le formé la prise de conscience de sa pratique et l'engagement dans un processus de réflexion sur l'action professionnelle (Charlier et al., 2013) : l'analyser, lui donner du sens et l'évaluer sur la base de traces. Il vise aussi l'engagement dans un processus de réflexion dans l'action afin de favoriser la sensibilité situationnelle et l'engagement dans un processus de régulation de l'action professionnelle : réfléchir ensemble à des pistes d'action possibles et identifier les critères de réussite. Il s'inscrit dans un accompagnement, un « processus orienté vers un mieux (mais non finalisation d'un objectif défini a priori), soutenu par un schème historique (autrui est inscrit dans une histoire), une conception du temps comme mûrissement, maturation (et non seulement optimisation du soi ou réalisation de performance) » (Paul, 2004, p. 308).

De manière générale, les interventions du formateur-accompagnant reposent sur un canevas d'intervention (repris dans le Tableau 1) développé dans le cadre de la supervision réflexive (SR) de futurs enseignants.

Tableau 1 : Intervention de supervision réflexive du formateur

<b>SR 1</b>	Entrer dans le système interprétatif du futur enseignant (identifier les variables fonctionnelles à ses yeux, les indicateurs qui structurent son action, le sens qu'il donne aux événements, les émotions qui l'assaillent).
<b>SR 2</b>	Permettre au futur enseignant de prendre conscience de son modèle opératif par l'accès à l'observable et au verbalisable.
<b>SR 3</b>	Ouvrir à d'autres interprétations <ol style="list-style-type: none"> <li>1. pointer un observable qui mérite réflexion</li> <li>2. inviter à l'analyse</li> <li>3. enrichir par la théorie</li> </ol>
<b>SR 4</b>	Engager dans un processus de changement de l'action professionnelle : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. réfléchir ensemble à des pistes d'action possibles ;</li> <li>2. favoriser la prise de décision (intentions d'action et moyens de les concrétiser) ;</li> <li>3. <u>échanger</u> sur le devenir de ces intentions et les effets de leur concrétisation éventuelle ;</li> <li>4. favoriser la sensibilité situationnelle (« se laisser surprendre par la situation »).</li> </ol>

Beckers et Leroy (2011) ont montré que ce dispositif, pris dans sa globalité, peut permettre à de jeunes enseignants de vivre des épisodes signifiants dans l'amorce d'un moment de développement opératoire, sans toutefois mettre à l'étude le rôle de l'accompagnateur dans l'émergence de ce processus développemental. Dans la prolongation de ces travaux appliqués au cas de la surveillance exercée par les MNS, il s'agit de mieux comprendre comment les interactions entre F-Ch et MNS novice peuvent contribuer à un développement professionnel au sens entendu par Pastré (2005).

## Un dispositif d'accompagnement des MNS

Le dispositif de vidéo formation mis en place comprend trois temps de formation. Le premier temps permet au MNS de s'essayer à la surveillance grâce à l'utilisation d'une caméra 360°. Le deuxième temps de formation, directement consécutif à cette expérience immersive, est une exploitation, pendant 45 minutes maximum, d'une plateforme reprenant des vidéos sur la surveillance. Comme mentionné précédemment, cet article s'intéresse au troisième moment de formation. Celui-ci se déroule deux semaines plus tard et consiste en une surveillance de 20 minutes d'une piscine en ouverture publique. À l'insu du novice, un « nageur-acteur » reproduit trois comportements à risque durant la surveillance : quatre flèches (reprise de nage sous l'eau) anormalement longues (+ /- 18 m), une chute dans l'eau de l'échelle en grande profondeur (le « nageur-acteur », en maillot noir, se place pendant 30 secondes sous l'eau sur une ligne de fond noire). Cette surveillance est suivie d'un ER avec le F-Ch afin de réguler son action. L'activité de conceptualisation, matérialisée par l'ER, comprend trois temps distincts (Becquée, 2007) : l'activité du MNS est d'abord filmée afin d'avoir une trace objective de celle-ci ; ensuite, le F-Ch s'engage dans une phase d'écoute du MNS en lui proposant de revoir son action tout en le questionnant afin de comprendre ce qui guide son action, son « système interprétatif » (Beckers, 2007) ; enfin, le F-Ch et le novice débattent pour trouver, ensemble, des pistes d'action concrètes pour la pratique du MNS.

## Une analyse de cas

L'analyse de cas vise à comprendre comment le F-Ch accompagne par ses interactions avec le formé un processus de développement professionnel. Elle porte sur une dyade constituée d'un MNS novice (tiré au sort parmi les 15 brevetés 2017 et 2018) et du F-Ch ayant développé le dispositif d'accompagnement par vidéoformation.

Contrairement au F-Ch, le sujet n'a aucune expérience comme MNS au sein d'une piscine. Il est, par contre, susceptible d'être engagé à tout moment pour assurer cette fonction. Le MNS a été recruté conformément aux critères éthiques de la recherche et s'est montré totalement collaboratif du début à la fin de cette étude qui n'a connu ni abandon ni désinvestissement.

Le MNS novice est filmé en plan large au bord de la piscine. Une caméra fixée sur un pied est déplacée toutes les cinq minutes aux quatre coins du bassin. Le film de son activité sert ensuite de support à l'ER dont l'amorce est toujours la même: « Sur quoi souhaites-tu revenir ? » (Charlier et al., 2013). Durant l'ER, le MNS garde la main pour interrompre la vidéo à tout moment afin de commenter son activité. Dans une perspective de régulation, le F-Ch se laisse le droit d'interrompre la vidéo pour éclaircir avec le MNS un élément jugé interpellant. L'analyse de contenu des ER porte à la fois sur le discours spontané des MNS après l'interruption de la vidéo et sur l'analyse conjointe de l'activité de surveillance qui s'ensuit avec le F-Ch. L'analyse des premiers mots formulés par le MNS suivant l'interruption de la vidéo s'appuie sur la grille d'analyse construite par Beckers et Leroy (2011) qui distingue cinq types d'interruption: (1) une confirmation accompagnée d'une satisfaction ou (2) au contraire, d'une insatisfaction, (3) une découverte amenant également une satisfaction ou (4) une insatisfaction et enfin (5) une verbalisation de la pensée dans l'action. Ensuite, l'analyse de l'activité de surveillance effectuée conjointement par le MNS et le F-Ch porte sur l'ensemble des moments où ce dernier intervient à partir de la combinaison de deux grilles d'analyse: celle des principes de supervision réflexive surtout centrée sur le F-Ch (tableau 1) et celle de Jorro (2005) permettant à la fois de catégoriser les postures (retranchement, témoignage et questionnement) du MNS dans l'analyse accompagnée de son activité et de caractériser leurs seuils de réflexivité (reflet, interprétation, fonction critique-régulatrice). Enfin, à partir d'un extrait sélectionné pour son caractère exemplatif, l'analyse se centre sur le processus de transformation du MNS dans la conceptualisation de son action au regard des interventions du F-Ch, en reprenant les trois critères de Pastré (2005): (1) un déséquilibre du modèle opératif, (2) une abstraction réfléchissante et (3) une « reprise en je ». Elle s'appuie sur une organisation chronologique des événements mise en parallèle avec la réflexion du MNS sur la dimension opératoire ainsi que sa posture réflexive au regard des types d'intervention du F-Ch.

## Résultats

Les résultats de l'étude de cas montrent comment l'activité de surveillance du MNS novice et sa conceptualisation évoluent à travers l'analyse de ses types d'interruption de la vidéo et ses interactions avec le F-Ch dans le cadre des ER.

### Accéder à la pensée dans l'action...

Deux types d'interruption de la vidéo sont identifiés. Le premier type (interventions 1 à 3) concerne une (in) satisfaction dont le MNS a conscience avant le visionnage de son activité.

- 1 - MNS: Je trouvais ça un peu gênant de ne pas savoir différencier ceux qui prenaient les cours de ceux qui jouaient vraiment là !
- 2 - F-Ch: Qu'est-ce qui te dérangeait ?
- 3 - MNS: Ben qu'il y avait les enfants des cours qui arrivaient au même endroit que les enfants qui jouaient simplement et du coup, je n'arrivais pas à différencier lesquels... enfin ils sautaient dans l'eau un peu en même temps que les autres arrivaient mais je trouve qu'il y aurait dû avoir une séparation « jeu » - « cours » quoi.

Ces interruptions font principalement écho à des situations où le MNS ne contrôle pas tous les éléments de la situation provoquant chez lui un « malaise » qu'il exprime spontanément durant l'entretien. Le deuxième type (intervention 4) regroupe les interruptions où le MNS se replonge dans sa propre activité qu'il commente en différé.

- 4 - MNS: Là, en gros, je me suis dit que j'allais quand même faire un tour de la piscine en vérifiant bien le fond de l'eau et ça je l'ai fait parce qu'avec la caméra 360°, je ne pensais pas du tout à regarder le fond de l'eau et donc c'est quelque chose que j'avais appris sur la plateforme. Et aussi pour le fait, j'avais vraiment l'impression que ce côté-là, celles qui nageaient, tout allait bien mais euh... en regardant la vidéo de l'enfant qui se noyait, je m'étais rendu compte que les gens autour ne font pas toujours attention et qu'il ne faut pas se fier à l'impression des gens autour donc je me suis dit que j'allais faire bien au moins une fois le tour et regarder tout le fond le long.

Le MNS n'interrompt pas la vidéo dans le but de confirmer ou d'infirmer une crainte ou une satisfaction. Le MNS commente son action qu'il vit en différé. En pointant un élément jugé interpellant (la chute d'un nageur dans le grand bassin), le F-Ch provoque chez le formé un sentiment d'insatisfaction, une surprise face à son action et la prise de conscience d'un événement qu'il n'avait pas perçu durant son action.

- 5 - F-Ch: Non. Regarde au niveau de la sortie des vestiaires « femmes », au niveau de l'échelle.  
 6 - MNS: Oh!  
 7 - F-Ch: Tu n'avais pas vu?  
 8 - MNS: Non!  
 9 - F-Ch: Maintenant que tu le vois, que ressens-tu?  
 10 - MNS: Je me dis « Oh merde » (rire nerveux).  
 11 - F-Ch: « Oh merde » dans le sens « je n'ai pas vu » ou « oh merde » dans le sens « parce que ça me dérange de ne pas l'avoir vu »?  
 12 - MNS: Ça me dérange de ne pas l'avoir vu! Je comprends que c'est possible de ne pas le voir ici pendant que je le faisais vraiment mais même ici en revoyant la vidéo, je ne l'avais toujours pas vu quoi car je me fixais sur ce que moi j'étais en train de regarder.

Tout se passe comme si le formé vivait une nouvelle expérience à part entière au travers de l'entretien en identifiant de nouveaux éléments de la situation. Ce type d'intervention du F-Ch, au même titre que les interruptions spontanées qui génèrent une insatisfaction, peuvent jouer le rôle de déclencheurs au sens où ils favorisent une réflexion conjointe avec le F-Ch afin de surmonter cette insatisfaction.

### **L'interaction formateur-formé pour soutenir le développement?**

L'analyse des données donne à voir une évolution de l'action de surveillance ainsi que sa conceptualisation grâce aux échanges entre le F-Ch et le formé. Le dernier extrait repris au point précédent montre qu'attirer l'attention du formé sur un observable qui mérite réflexion (ici la chute simulée d'un baigneur complice en grande profondeur) en le confrontant à sa propre activité de surveillance au moment de cet incident critique génère une insatisfaction: « ça me dérange de ne pas l'avoir vu ». Le MNS dénonce une limite de l'acte de surveillance: on ne peut pas tout voir en étant le seul garant de la surveillance (« Je comprends que c'est possible de ne pas le voir ici pendant que je le faisais vraiment »). Il s'engage malgré tout émotionnellement dans l'analyse et constate durant l'entretien qu'il ne perçoit toujours pas la dangerosité de la situation. Ce malaise se traduit plus précisément dans la suite des échanges.

- 1 - F-Ch: Ça te dérange de constater cela?  
 2 - MNS: Ben ouais parce que je me rends compte que j'ai beaucoup surveillé par-là et peu là parce que ce sont des gens qui savent nager qui y vont mais du coup en pensant qu'ils savent nager, on regarde moins et c'est là que ça peut aussi arriver quoi!  
 3 - F-Ch: Ici, il ne lui est rien arrivé, on est d'accord mais pour le même prix, elle peut coincer son pied dans les marches, tomber dans l'eau en criant de douleur, inhaler de l'eau et le processus de noyade est en route.

L'entretien laisse entrevoir une croyance du MNS (jugement pragmatique) qui peut être traduite de la manière suivante: « les baigneurs qui nagent en grande profondeur sont des baigneurs qui savent nager et ont donc besoin d'une surveillance moins constante ».

En effet, le MNS privilégie la surveillance des zones à risque (zone du tremplin...) au détriment des baigneurs qu'il considère comme des « nageurs confirmés » (intervention 2). Les traces vidéoscopes lui permettent de repérer l'inadéquation et la dangerosité d'une telle croyance. Au-delà du malaise ressenti, le MNS amorce une analyse et une remise en question de son fonctionnement (« on regarde moins et c'est là que ça peut aussi arriver quoi »).

La suite de l'entretien (repris ci-dessous) prend une tournure déterminante dans l'amorce d'un changement des pratiques en matière de surveillance. Alors que jusque-là, le F-Ch a adopté une posture d'écoute en tentant de comprendre le système interprétatif du MNS, il invite le MNS à analyser son action (intervention 4) et l'encourage à concrétiser cette analyse au moyen de pistes de régulation concrètes (intervention 6). Dans un premier temps, le MNS fournit une réflexion très générale (intervention 5) qu'il n'arrive pas, dans un deuxième temps, à concrétiser en pistes d'action concrètes (intervention 7). D'une part, le MNS revient sur la difficulté de tout surveiller et d'autre part, il reconnaît que visiblement, les nageurs expérimentés méritent aussi une attention particulière.

- 4 - F-Ch: Quelles conclusions tires-tu par rapport à cela ?
- 5 - MNS: Qu'il faut faire attention aux zones à risque mais qu'il faut aussi avoir un regard bien sûr tout quoi !
- 6 - F-Ch: Et comment ferais-tu ? Car je suppose que ton « regard bien sûr tout », tu l'as déjà fait ici or c'est arrivé donc qu'est-ce que tu modifierais par rapport à ce que tu avais déjà mis en place ?
- 7 - MNS: Honnêtement, je ne sais pas trop parce que je me dis oui, j'ai quand même été voir quelques fois par-là etc. Je me demande si je l'aurais vu si jamais elle ne remontait vraiment pas quoi ! Mais c'est vrai aussi que quand il y a des personnes qui donnent cours, on est fort attiré par ce qu'ils disent, par regarder les enfants etc. mais il faut garder à l'esprit, continuer à penser qu'il n'y a pas que ça quoi.
- 8 - F-Ch: Donc déjà attirer une attention plus particulière sur ceux qui nagent ?
- 9 - MNS: Oui, c'est ça !
- 10 - F-Ch: Je suis d'accord ! Une solution car tu alternes déjà poste fixe et poste mobile, peut-être, augmenter la fréquence de ces comportements-là ? Ça serait intéressant de voir combien de fois tu as tourné autour de la piscine et donc peut-être se dire que tous les « x temps »
- 11 - MNS: (coupe le F-Ch) Oui ! Qu'il faut bouger plus !
- 12 - F-Ch: Oui, tourner. Car, c'est vrai que le risque zéro n'existe pas mais même si elle tombe dans l'eau et que tu ne la vois pas, si tu bouges 3 fois sur 20 minutes ou 50 fois sur 20 minutes, t'as quand même plus de chance de la voir assez rapidement. Donc augmenter la fréquence de déplacement autour du bassin pour prévenir davantage pourrait être une solution concrète.

La remise en question de sa croyance ne lui permet pas pour autant de faire face aux exigences de la situation : assurer une surveillance directe et constante de l'ensemble des baigneurs, y compris les nageurs confirmés, en étant seul MNS. Son modèle opératif est en déséquilibre. C'est précisément à ce moment-là que le F-Ch propose lui-même une piste de régulation qui consiste à augmenter la fréquence de rotation autour du bassin.

Constatant que cette piste semble faire écho chez le MNS, le F-Ch argumente sa proposition en mettant en avant les effets éventuels de sa concrétisation et favorise ainsi un moment d'abstraction réfléchissante chez le formé. Sans possibilité de vérifier l'appropriation effective par une nouvelle manière d'agir chez le formé (reprise en je), il ne peut être question ici de développement professionnel au sens entendu par Pastré (2005), mais peut-être d'une « hypothèse de développement » soutenue par les intentions de changement exprimées par le MNS lors de la clôture de l'entretien : « Et par rapport à aujourd'hui, ne pas oublier aussi ceux qui savent nager et pour qui, en principe, il n'y a pas de souci, il peut arriver des conneries comme la fille qui tombe de l'échelle quoi ! [...] Comme tu m'as dit, essayer de plus me balader pour aussi aller voir de l'autre côté quoi ! ».

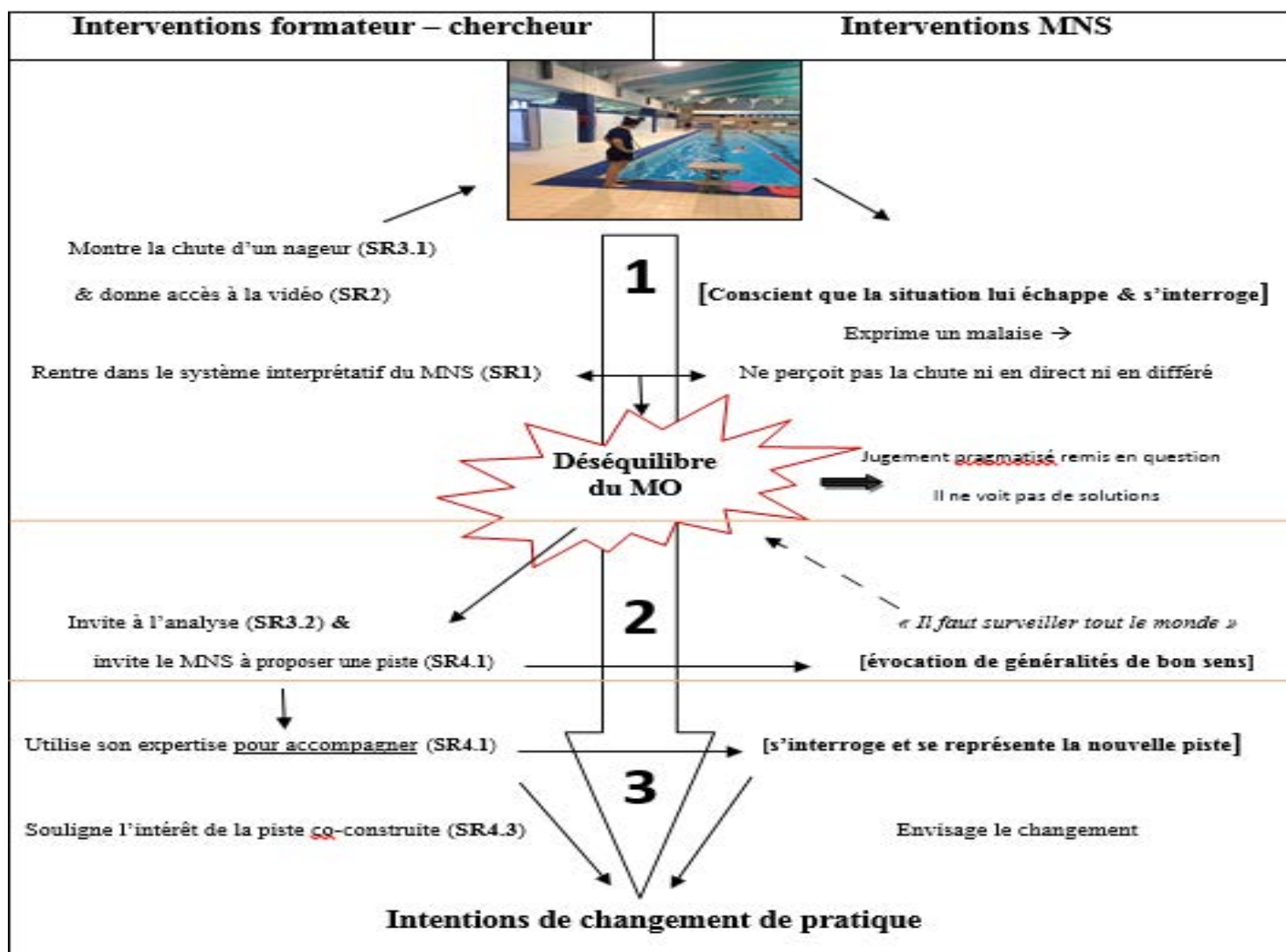
## Discussion et conclusion

Les résultats mettent en relief l'importance de tenir compte de l'impact de l'activité sur le formé en distinguant au moins deux temps : celui de la pensée dans l'action qui fait référence aux préoccupations du formé à l'instant « t » et celui de l'instant « t » correspondant à l'expérience de l'entretien où le MNS se voit surveiller (Beckers et Leroy, 2011).

Ces deux temps qualitativement distincts peuvent être générateurs d'une tension, d'un malaise, le formé étant « émotionnellement » engagé lors de l'analyse de son action. Il est primordial, pour l'accompagnateur de comprendre ce que sous-tend cette tension chez le formé afin d'y réagir de manière adéquate.

Quand cette tension est la partie visible d'un iceberg d'une « mise au jour d'un conflit intrapersonnel » (Jorro, 2005, p. 45), le formé rencontre, selon nos résultats, une première condition au changement : l'adoption d'une posture de témoignage (Jorro, 2005) avec cette volonté « d'éviter l'évitement » (Roelens, 2009, cité par Pastré, 2011, p. 144) pour interroger, interpréter sous un angle nouveau sa pratique. La première partie (1) de la figure 1 schématise ce processus.

Figure 1: Schématisation de l'interaction entre le formateur-chercheur et le MNS



Toutefois, cette posture réflexive du formé peut à tout moment changer de « seuil » et basculer vers un état qualifié de « reflet », c'est-à-dire une absence de débat professionnel qui installe une relation magique au métier (Jorro, 2005) et entrave le possible processus de développement (partie II de la Figure 1). L'enjeu pour le formateur est d'éviter cet état ou au moins de le surmonter en identifiant des leviers pour débloquer cette situation.

L'analyse des résultats a mis en évidence que l'expertise du formateur sur l'objet de l'interaction peut constituer un levier sur lequel s'appuyer pour rencontrer les préoccupations du formé sans nier ses propres préoccupations de formateur. Elle montre l'articulation possible entre accompagnement et expertise quand ils sont inscrits dans un paradigme de la complexité et de l'incertitude. En effet, l'expertise du formateur peut constituer un moyen pour débloquer une situation en proposant une solution à mettre à l'épreuve de la réalité du terrain pour être validée, aménagée ou abandonnée (partie III de la Figure 1). Le caractère « incertain » de la solution proposée par le formateur « expert » dans cette recherche conjointe de pistes de régulation, source potentielle d'apprentissage tant pour le novice que pour l'expert lui-même, favorise une réciprocité dans la relation asymétrique du « formateur-formé » propice à l'amorce d'un moment de développement.

Cette réciprocité de la relation se manifeste au travers du « rapport de places » (Flahault, 1978) entre le formateur et le formé au niveau du contenu de l'interaction. À aucun moment, le formateur ne prend le rôle de leader qui relèguerait le MNS à une position de subalterne.

En suivant Vinatier (2009), le F-Ch n'adopte pas une position haute dans l'interaction. Au contraire, les interventions 10 à 12 de l'ER (point 7.2) montrent que le F-Ch n'impose rien mais propose une solution. Dans cette démarche, le MNS, et sans doute le formateur-chercheur lui-même, apprend à « être suffisamment sûr pour ne pas l'être » (Sharmahd et Pirard, 2017, p. 158), c'est-à-dire à développer des invariants opératoires permettant de faire face efficacement à la complexité du métier. Dès lors, tant sur sa forme que son contenu, l'interaction est placée sous le signe d'un échange de points de vue, source de bénéfices réciproques. Formé et formateur ont donc chacun un rôle important dans l'interaction. Le formé donne à voir au formateur de nouveaux éléments qui lui permettent de redéfinir son rôle de formateur en allant plus loin que l'application « mécanique » d'un schéma d'intervention de supervision réflexive. Le formateur développe une dimension créatrice dans son activité cherchant à saisir « ce qu'il se passe dans l'interaction avec le formé ». Il recherche un équilibre entre les postures et les seuils de réflexivité chez le formé, la rencontre entre les préoccupations de ce dernier et les siennes en tant que formateur. Cette rencontre inédite peut mettre en visibilité et en lisibilité la complexité de l'activité de surveillance ainsi qu'un développement professionnel du formé et du formateur.

## Bibliographie:

- Bès, M. P. (1998). La capitalisation active des connaissances. Principes, contextes et obstacles. *Annales des Mines*, 38-51.
- Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole: la taille de la vigne. *Éducation permanente*, 139, 99-114.
- Arrêté du Gouvernement wallon du 13 mars 2003 fixant les conditions intégrales relatives aux bassins de natation visés à la rubrique n° 92.61.01.01. (M.B. 25 avril 2003).
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles: De Boeck.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner. *Puzzle*, 29, 29-37. <http://hdl.handle.net/2268/92458>
- Carlier, G., Borges, C. et Delens, C. (2012). Introduction. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique: parcours des stagiaires et enseignants novices* (p. 17-21). Presses universitaires de Louvain.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques. Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes: une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2 (3), 97-121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Flahault, F. (1978). La parole intermédiaire. Paris: Le Seuil.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47. [https://www.researchgate.net/publication/238114739\\_Reflexivite\\_et\\_auto-evaluation\\_dans\\_les\\_pratiques\\_enseignantes](https://www.researchgate.net/publication/238114739_Reflexivite_et_auto-evaluation_dans_les_pratiques_enseignantes)
- Lebihain, P. (2016). La surveillance: une mission faillible? Dans P. Lebihain et E. Vignac (dir.), *Colloque piscine et sécurité: l'accident de noyade en piscine publique: de la genèse de l'accident aux conséquences judiciaires* (p. 21-22). Université de Poitiers.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11 (2), 143-171. <https://doi.org/10.4000/activites.968>
- Ligue francophone belge de sauvetage ASBL. (2013). Extrait du cahier des charges BSSA/BBSA. <https://docplayer.fr/170248935-Cahier-des-charges-du-gouvernement.html>
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42 (1), 89-100.

- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 231-259). Toulouse: Octarès Éditions.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2004). L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique. Paris: L'Harmattan.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), *Modèles du sujet pour la conception* (p. 11-30). Toulouse: Octarès Éditions.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action: un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Toulouse: Octarès Éditions.
- Schon, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. Dans P. P. Grimmett et G. L. Erickson (dir.), *Reflection in teacher education* (p. 19-29). Vancouver: Pacific educational press, University of British Columbia.
- Sharmahd, N. et Pirard, F. (2017). Relation entre les professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans: risques et potentiels des incertitudes. *Revue internationale d'éducation familiale*, 42, 155-173. <https://doi.org/10.3917/rief.042.0155>
- Soulé, B. (2016). Une nécessaire analyse des risques en piscine publique. Dans P. Lebihain et E. Vignac (dir.), *Colloque piscine et sécurité: l'accident de noyade en piscine publique: de la genèse de l'accident aux conséquences judiciaires* (p. 13-14). Université de Poitiers.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10 (2-3), 134-169.
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du « sujet capable ». *Recherches en éducation*, 1, 111-122.
- Vinatier, I., Filliettaz, L. et Laforest, M. (2018). L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche. Dijon: Éditions Raison et Passions.

## Conception et mise en place d'un site à visée formative dédié à l'entretien d'annonce de diagnostics médicaux

Yasmina KEBIR, James de ALMEIDA, Antonietta SPECOGNA, Valérie SAINT-DIZIER de ALMEIDA

Université de Lorraine, Nancy, France

yasmina.kebir@univ-lorraine.fr

james.de.almeida@univ-lorraine.fr

antonietta.specogna@univ-lorraine.fr

valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr

**Mots-clés :** activité, analyse des interactions, formation, dimension architecturale, dimension relationnelle

**Résumé :** Dans l'optique de former des professionnels de santé à l'annonce de diagnostics médicaux graves nous proposons la conception d'une rubrique d'un site Web qui a pour visée de permettre à des soignants de mieux maîtriser cette activité professionnelle qu'ils redoutent. Ces diagnostics se matérialisent à travers des interactions langagières entre médecins et patients qui sont chargées d'émotions. L'analyse de ces entretiens d'annonce suppose l'accès aux interactions les plus proches possibles de celles des situations réelles de travail via des jeux de rôle. Nous montrerons que la conception de la rubrique basée sur la dimension architecturale (structure fonctionnelle de l'activité), la dimension relationnelle (rôles, contrat de communication coconstruit) et la dimension communicationnelle (procédés langagiers mobilisés) permet de cerner cette activité professionnelle sensible dans ses aspects caractéristiques. En nous basant sur une étude commanditée par la Ligue contre le cancer, nous montrerons comment et en quoi les dimensions repérées ont un potentiel formatif et nous mettrons en exergue leur apport pour améliorer la compréhension de l'activité et développer des supports de formation.

**Title: Design and implementation of a formative website dedicated to announcement consultations of medical diagnosis**

**Keyword:** activity, architectural dimension, interactions analysis, relational dimension, training

**Abstract:** In order to train healthcare professionals in the announcement of serious medical diagnoses, we propose the design of a section of a website that aims to enable caregivers to better control this professional activity that they dread. These diagnoses materialize through language interactions between doctors and patients that are emotion-ally charged. The analysis of these announcement interviews involves access to interactions that are as close as possible to those that take place in real work situations through role-playing. We will show that the design of the website based on the architectural dimension (functional structure of the activity), the relational dimension (roles, co-constructed communication contract) and the communicational dimension (mobilized language processes) allows to identify this sensitive professional activity in its characteristic aspects. Based on a study commissioned by the Ligue contre le cancer, we will show how and in what way the identified dimensions have formative potential and we will highlight their contribution to improving the understanding of the activity and developing training materi-als.

## Introduction

Former aux activités professionnelles qui s'expriment à travers des interactions langagières est complexe notamment parce que la dynamique des communications interpersonnelles est difficile à cerner : c'est par et au moyen du langage qui possède sa propre logique (Falzon, 1994) que s'opèrent de manière simultanée la gestion socio-émotionnelle et l'accomplissement de la tâche, lesquels comportent également leurs propres contraintes. Former aux déterminants de l'activité (Lancry-Hoestland, 2002) reste insuffisant pour faire acquérir par exemple des compétences communicationnelles (Saint-Dizier de Almeida, 2013). Une alternative qui découle de la pratique de la psychologie ergonomique - champ dans lequel nous nous inscrivons - consiste à recueillir des enregistrements de l'activité ciblée produite en situation et de l'étudier pour pouvoir l'instruire dans sa dynamique et de disposer de ressources pouvant être exploitées pour diagnostiquer l'activité (correspond-elle à l'attendu?) et/ou pour disposer de ressources pouvant être mobilisées pour concevoir des supports de formation à l'activité ciblée. En psychologie ergonomique, les productions langagières accomplies sont considérées comme la partie manifeste (comportements observables) de l'activité. L'étude de cette partie manifeste permet d'approcher des dimensions de l'activité dont certaines s'avèrent difficilement accessibles d'emblée aux professionnels. L'étude de ces dimensions nécessite la transcription et l'analyse des productions langagières émises au gré de l'activité.

L'étude que nous allons présenter a été produite entre 2003 et 2005. Elle s'inscrit dans le champ de la santé. La commande émanait de la Ligue contre le cancer qui souhaitait le développement d'une formation/sensibilisation en ligne à l'annonce de diagnostics médicaux délicats ou lourds de conséquences pour le patient. Comment former en ligne des étudiants en médecine à la gestion d'interactions qui déclenchent des réactions émotionnelles chez les patients pas toujours maîtrisables par les soignants? Notre parti pris en termes de conception de formation en ligne a consisté à concevoir une rubrique d'un site basée sur l'analyse des interactions langagières en collaboration avec des médecins qui se sont prêtés à la méthode de simulation (jeux de rôle) et sur la littérature scientifique produite dans ce domaine. Nous montrerons comment l'analyse d'un corpus de dix entretiens médecin-patient ainsi obtenus a permis de produire des ressources en ligne porteuses de capacité formative.

Nous présenterons le cadre mobilisé pour l'étude des interactions langagières qui nous a permis d'en élucider les dimensions saillantes. En l'occurrence, il s'agit des dimensions architecturale (la structure fonctionnelle de l'activité), relationnelle (les rôles accomplis, le contrat de communication coconstruit) et communicationnelle (les procédés langagiers mobilisés). Nous montrerons que l'étude de ces dimensions semble permettre d'améliorer la compréhension de l'activité et peut déboucher sur des formalisations/modélisations utiles à des fins de formation. L'article débute par un état de l'art des formations à l'annonce de diagnostics graves, puis restitue l'étude Infos Patients; on rend compte du processus de recueil de données, du cadre mobilisé pour l'étude des interactions langagières, des résultats obtenus et formalisés ainsi que du processus d'évaluation de la formation et ses résultats.

## État de l'art des formations en santé traitant des formations à l'annonce de diagnostics graves: Une conception collaborative basée sur l'analyse de l'activité effective

Une « mauvaise nouvelle », en contexte médical, est définie comme étant une information ayant une grande valence émotionnelle et ayant le potentiel de changer la vie et les perspectives de la personne à qui elle s'adresse (Camargo, Lima, Brietzke, Mucci, & Góis, 2019). L'annonce d'une mauvaise nouvelle est une tâche complexe impliquant le traitement cognitif de plusieurs dimensions en parallèle dont la régulation de contenus émotionnels intenses (Meunier et al., 2013). Les études visant des formations à l'annonce de diagnostics graves s'appuient largement sur les déclarations de professionnels de santé (Thorne, Oliffe, Kim-Sing, Hislop, Stajduhar, Harris et al., 2010) et également sur des attentes et des préférences exprimées par des patients au cours d'annonce (von Blanckenburg, Hofmann, Rief, Seifart, & Seifart, 2020). Le focus est mis sur l'importance du contexte et du cadre de l'annonce, sur la clarté de la transmission de l'information et des connaissances, sur la gestion des émotions et l'implication des patients dans la planification des soins et traitements (von Blanckenburg et al., 2020). Dans la littérature existante, les formations à l'annonce de diagnostics graves mobilisent différentes techniques, méthodes et outils pouvant être regroupés en deux catégories : les approches requérant la participation active des bénéficiaires et les approches qui ne l'imposent pas (Camargo, Lima, Brietzke, Mucci, & Góis, 2019).

Les premières privilégient l'exercice pratique et reposent sur l'emploi de jeux de rôle (Servotte et al., 2019), de simulations (Dikici, Yaris, & Cubukcu, 2009; Meunier et al., 2013), de brainstormings, de discussions de groupe autour d'études de cas (Dikici, Yaris, & Cubukcu,

2009) ou d'histoires relatées par des patients préalablement filmées (Bishop et al., 2016). Ces dispositifs requérant la participation active des bénéficiaires s'opèrent généralement via différentes sessions et mobilisent des feedbacks visant une consolidation des apprentissages. Les secondes prennent la forme d'enseignements magistraux en présentiel avec diaporama (Bonnaud-Antignac, 2008). Actuellement on observe davantage l'emploi d'approches mixtes exploitant à la fois des contenus magistraux et la mobilisation de techniques interactives. Par exemple dans le dispositif de Setubal et ses collaborateurs (2018), les étudiants sont invités à faire l'expérience d'une première rencontre avec un patient simulé, suivie d'un feedback faisant état des performances des étudiants durant la simulation réalisée, et lui-même suivi de la présentation d'un protocole de communication à appliquer en contexte d'annonce de diagnostic grave (Setubal et al., 2018). En sus, ces approches mixtes sont plébiscitées des étudiants (Camargo, Lima, Brietzke, Mucci, & Góis, 2019). En termes d'évaluation de formation, ce qui est généralement envisagé porte sur la mesure de la confiance en soi (Baile, et al., 2000), de la satisfaction des bénéficiaires (Coutinho & Ramessur, 2016) et des compétences acquises. Ces dernières sont généralement évaluées grâce à des QCM à items fermés basés sur le modèle de Rabow et MacPhee (1999).

## Étude Infos Patients: le recueil d'un corpus

La recherche Infos Patients a été commanditée par la ligue contre le Cancer via le Centre Alexis Vautrin (centre hospitalier en cancérologie de Nancy) et le Vidéoscope (service multimédia de l'Université Nancy2) en 2003. Il s'agit de développer une rubrique d'un site web présentant ce que devrait être un entretien d'annonce de diagnostics conforme à la législation. Au niveau de la forme, la rubrique doit présenter un contenu court, rapidement consultable, accessible au public ciblé (les soignants et les étudiants en médecine). Comme déjà mentionné, inscrits dans le champ de la psychologie ergonomique, c'est sur la base d'analyses d'interactions que nous allons produire des ressources formatives.

### Le choix des situations à simuler

Pour obtenir des données qui correspondent au plus près aux attentes, nous avons proposé de procéder à des simulations de situations (Béguin & Weill-Fassina, 1997) en mobilisant la technique des jeux de rôle. Cette option méthodologique a particulièrement été bien accueillie. Les médecins généralistes impliqués dans la recherche Infos Patients ont manifesté leur adhésion à l'idée et leur engagement à y participer. L'intérêt de la simulation de situations est de pouvoir contrôler certains facteurs, comme le choix des médecins, les caractéristiques du patient simulé (son âge, son sexe, son train de vie, sa personnalité) et le type de pathologie à annoncer et ce sur une durée relativement courte. Par ce contrôle, il s'agit de créer des situations d'annonce ayant potentiellement un intérêt en termes de formation (des entretiens d'annonce particulièrement complexes à conduire), où les compétences de médecins confirmés, leur expertise en matière de conduite d'entretien d'annonce peuvent s'exprimer.

Pour définir de telles situations de simulation, nous avons conduit des entretiens auprès de médecins afin d'identifier les facteurs qui pour eux ont une incidence sur le processus d'annonce. L'entretien comportait trois phases. Au cours de la première, on leur demandait de mentionner les facteurs qui interviennent dans la façon d'annoncer un diagnostic. Les facteurs les plus récurrents sont les suivants: le « type de médecin » (centré sur la relation versus centré sur la technique), la connaissance du patient (nouveau patient versus patient connu de longue date), la personnalité du patient (généralement anxieux versus peu enclin à l'inquiétude). Au cours de la deuxième phase, nous leur demandions de restituer une ou plusieurs situations d'annonce de diagnostic lourd vécues et d'expliquer comment ils avaient procédé. Souvent des cas problématiques étaient restitués. L'étude des récits nous a permis d'identifier des facteurs dont certains n'avaient pas été évoqués au cours de la phase précédente. Par exemple, le fait que le patient soit bien entouré ou non. Enfin, en troisième phase nous leur soumettions des facteurs identifiés dans la littérature et non encore abordés, et nous leur demandions si ces facteurs, selon eux, intervenaient ou non dans le processus. On leur demandait par exemple si la médiatisation de la maladie (facteur non évoqué dans les phases précédentes) avait une incidence sur le processus d'annonce. Nous avons retenu les facteurs les plus fréquemment mentionnés et jugés déterminants. Nous avons décliné des modalités de ces facteurs et les avons combinées pour aboutir à une trentaine de situations d'annonce. Ces situations ont été soumises à des médecins à qui nous avons demandé de retenir trois situations qui seraient pour eux pertinentes dans le cadre d'une formation à l'entretien d'annonce de diagnostics. Les trois situations qui sont ressorties ont été soumises aux professeurs en médecine impliqués dans la recherche Infos Patients qui les ont affinées et justifiées – leurs justifications apparaissent ci-après pour chacune des situations. Les trois situations sont les suivantes:

- Une sclérose en plaques (SEP) suspectée chez une jeune mère célibataire. Justifications: la SEP permet d'aborder le cas des pathologies dont on ne peut prévoir le devenir (la situation peut se stabiliser ou aller jusqu'à la paralysie). L'annonce est d'autant plus délicate dans la situation où la patiente vit seule, a en charge un enfant en bas âge et ne peut compter sur des proches pour l'aider à gérer sa vie quotidienne. Le médecin se trouve dans la situation où il doit répondre à une patiente préoccupée par son devenir et celui de sa fille, tout en ne le projetant pas dans le schéma le plus négatif, sachant que la situation la plus pessimiste n'advientra peut-être jamais.

- Un cancer de la prostate chez un homme jeune fataliste. Justifications: un cancer de la prostate chez un homme jeune n'est pas de bon augure (les statistiques révèlent que les chances de guérison sont moindres que chez les sujets plus âgés) et nécessite une prise en charge rapide et un traitement lourd. Le médecin se trouve confronté à un dilemme: d'un côté, prendre le temps, ne pas brusquer le patient et de l'autre, l'engager rapidement dans un processus de soin. La situation est d'autant plus complexe que l'engagement rapide dans le processus thérapeutique est très difficile à obtenir lorsque le patient est fataliste et ne veut pas d'emblée s'engager dans les soins.
- Un diabète chez une femme d'âge mûre, bonne vivante et peu observante. Justifications: le diabète n'est pas en soi un diagnostic grave mais on peut le qualifier de sérieux car il peut déboucher sur des maladies graves si le régime prescrit n'est pas suivi. Ce type d'entretien est particulièrement complexe à gérer lorsque le médecin a affaire à des patients bons vivants qui n'ont jamais été rigoureux dans la prise de leurs médicaments. Dans ce contexte, la difficulté pour le médecin est de trouver les moyens pour susciter de l'observance. Il se trouve là aussi face à un dilemme: alarmer pour susciter de l'observance/ne pas trop alarmer car le diabète en soi n'est pas une maladie grave.

## L'opérationnalisation

Pour optimiser nos chances d'obtenir des entretiens d'annonce correctement conduits relativement aux recommandations de la HAS, les médecins impliqués dans les jeux de rôle ont une grande expérience en matière d'annonce (ce sont des médecins en fin de carrière) et ils estiment avoir de l'empathie et savoir gérer les émotions des patients. Ces médecins savent que leurs comportements serviront de modèle pour alimenter la rubrique. Le rôle de patient est pris en charge par un étudiant en fin de cursus de psychologie, celui de patiente par une psychologue exerçant dans un service d'oncologie. L'étudiant joue le rôle du jeune patient atteint d'un cancer, la psychologue celui de la femme atteinte d'une SEP et de celle de la femme non observante qui a un diabète. Nous communiquons aux médecins des informations sur le cas clinique, le (la) patient(e) et à quel niveau du processus s'inscrit l'entretien (les examens déjà effectués). Les acteurs jouant le rôle des patients ont quelques indications sur la situation et sur la façon de se comporter de manière à ce qu'ils puissent se mettre dans la peau de leur personnage.

### Pour le cancer de la prostate

Consigne au médecin: « vous venez de recevoir les résultats de l'urologue (différents examens ont été opérés: toucher rectal, analyse de sang) qui indiquent un cancer de la prostate chez un de vos patients d'une quarantaine d'années qui l'ignore. Il vient vous voir sur les conseils de l'urologue avec une enveloppe à vous remettre ».

Consigne au patient: « Une annonce de diagnostic délicat va vous être annoncée. Vous avez tout d'abord une longue phase de sidération, vous restez sans mot face à cette nouvelle. Vous êtes très inquiet et plutôt fataliste: « de toute façon c'est comme ça, je ne veux pas me faire opérer, je veux rien faire, laissez-moi, dites-moi pour combien de temps j'en aurai... ». Vous n'avez pas très envie d'en discuter aujourd'hui, vous demandez à revenir avec votre femme ».

### Pour la SEP

Consigne médecin: « vous suivez la patiente que vous recevez maintenant depuis des années au cours desquelles se sont produits plusieurs épisodes « bizarres ». Lors d'une auscultation, vous avez soupçonné sérieusement une SEP chez votre patiente. Vous avez prescrit des examens. Vous venez de recevoir les résultats. Ils confirment vos inquiétudes. Vous lui avez téléphoné pour venir parler de ces résultats, sachant que le spécialiste n'a pas évoqué le diagnostic ».

Consigne patient: « vous avez subi des examens et les résultats confirment le diagnostic de SEP. Le médecin au cours de l'entretien va vous parler de ces examens et du diagnostic. Vous avez tout d'abord une phase de sidération, vous restez sans mot face à cette nouvelle. Vous connaissez un peu cette maladie par sa médiatisation. Les questions qui vous préoccupent le plus sont de savoir si vous allez finir ou non en fauteuil roulant et comment va évoluer la maladie à long terme. Vous vous inquiétez également de savoir si vous allez avoir une vie normale, vous marier, avoir d'autres enfants ».

### Pour le diabète

Consigne médecin: « vous venez de recevoir des résultats du labo qui indiquent du diabète chez une de vos patientes que vous savez négligente, vous lui avez téléphoné pour venir parler de ces résultats (que la patiente a reçus à son domicile).

Consigne patiente: « vous venez de recevoir les résultats d'un bilan sanguin, votre médecin vous a donné RDV pour discuter des résultats. En règle générale, vous avez tendance à être négligente dans la prise de traitement (2 jours de prise puis abandon ou pas de prise du tout). Le médecin va vous annoncer que vous avez du diabète: cette nouvelle vous inquiète un peu, « les résultats ne sont pas si mauvais que ça », « de toute façon ce n'est qu'un petit diabète ». Le médecin peut être amené à parler des conséquences à long terme d'une mauvaise observance du traitement mais vous ne vous sentez pas concernée. Face à d'éventuelles remontrances du médecin, vous êtes d'accord pour essayer de faire un effort, mais il y a toujours une occasion qui vous en empêche (fêtes de fin d'année, mariage...) ».

Nous avons procédé à la simulation de ces trois situations d'annonce auprès de trois dyades. Nous avons obtenu dix entretiens<sup>1</sup>. Ces entretiens ont été transcrits. La validité du corpus a été confirmée sur la base de la vérification de la présence des prescriptions comportementales de la Haute Autorité de Santé : les médecins gèrent les émotions (ils rassurent, dédramatisent...), ils rendent leur discours intelligible (ils reformulent, explicitent, clarifient), ils ne coupent pas les patients, ils ne les jugent pas, ils évitent les termes porteurs d'angoisse, etc. Sur la base de ces observations, nous avons retenu ce corpus afin de mettre en exergue différents aspects significatifs de cette activité entre soignants et patients.

## Le cadre théorico-méthodologique pour l'étude des interactions langagières

### La dimension architecturale de l'activité

L'étude de la dimension architecturale des activités qui se matérialisent à travers des interactions langagières repose sur la thèse selon laquelle toute communication ne peut se réduire à des productions langagières émises en alternance ; toute communication possède une organisation, une architecture qui se façonne et se révèle au gré des productions langagières. Les composants du discours (actes de langage, interventions, échanges) et la façon dont ils s'articulent, permettent d'identifier des structures pouvant remplir différentes fonctions comme négocier, effectuer une prise de décision, résoudre une tâche, argumenter une thèse, etc. (Kostulski & Trognon, 1998). Ces structures intermédiaires sont organisées dans des macrostructures conventionnalisées que sont les transactions - « une transaction est une situation d'interlocution comme la négociation commerciale, les psychothérapies (...) » (Kostulski & Trognon, 1998, p. 60). Ainsi la communication possède une macrostructure qui dépend de la transaction dans laquelle elle prend place. Elle comporte des phases et des séquences articulées linéairement ou hiérarchiquement à d'autres (Roulet et al., 1985 ; Moeschler, 1989). Pour modéliser la dimension structuro-fonctionnelle de la communication par laquelle l'activité s'accomplit, nous mobilisons le modèle de Genève (Moeschler, 1989 ; Roulet et al., 1985). L'étude de la structure fonctionnelle de l'activité consiste à identifier des phases et séquences qui reflètent le processus de résolution de la tâche dans sa chronologie. La délimitation des phases/séquences/interventions qui composent cette structure repose sur une analyse combinant un processus inductif - basé sur les productions émises - et déductif - fondé sur la tâche théorique à résoudre (Rogalski, 1998). L'identification des articulations entre phases/séquences/interventions et leur représentation schématique reposent sur le modèle de Genève (Roulet et al., 1985). C'est l'étude des fonctions illocutoires et interactives des composants du discours qui permet d'en déterminer les relations hiérarchiques et linéaires. Les fonctions illocutoires sont affectées aux interventions composant un échange. Elles peuvent être initiatives, réactives initiatives ou réactives (Roulet et al, 1985). Les interventions initiatives initient des échanges ; les interventions réactives initiatives réagissent à une intervention tout en initiant une nouvelle séquence, les interventions réactives réagissent à des interventions. Quant à la fonction interactive, elle permet de différencier les actes directeurs, des actes subordonnés. L'acte directeur est « obligatoire, c'est lui qui donne son sens général à l'intervention, sa valeur pragmatique » (Maingueneau, 2009, p. 80). L'acte directeur est non supprimable ; l'acte subordonné prépare, étaye, justifie l'acte directeur (Moeschler, 1989).

### La dimension relationnelle

Investir la dimension relationnelle revient ici à étudier les rôles accomplis en situation. Les rôles s'exprimant en contexte, ils sont contraints par le déroulement du discours dans un contexte donné (Weizman, 2006) ; ils sont contraints par des droits, devoirs liés au statut de l'individu dans le contexte d'interaction et dépendent des caractéristiques internes de l'individu - son identité, son histoire, son expérience... (Goffman, 1974). Identifier les rôles produits en contexte revient, en référence au modèle hiérarchique de l'activité de Léontiev (1972), à investir le niveau de l'action (ce qui est fait) - son modèle comporte trois niveaux : 1) le niveau de l'activité qui est le niveau supérieur, renvoie à l'activité intentionnelle, il est orienté vers des motifs, des finalités ; 2) le niveau de l'action qui est le niveau intermédiaire, est orienté vers des buts immédiats ; 3) le niveau des opérations qui est le niveau élémentaire, renvoie au mode de réalisation de l'action et dépend des conditions pratiques d'exécution. Pratiquement, l'étude des rôles consiste à identifier les actions opératoires accomplies et à les rapporter au statut de la personne les ayant produites. L'identification des actions opératoires repose sur une analyse dite de contenu (Rogalski, 1998) qui consiste à segmenter des unités langagières (généralement de l'ordre de l'intervention - i.e. la plus grande unité monologale) et à leur affecter une fonction. L'affectation d'une fonction requiert d'une part un travail inférentiel du chercheur (Delgoulet, Kerguelen & Barthe, 2000) basé sur le comportement transcrit, son contexte d'énonciation et son concours au processus de résolution. L'étude des rôles permet également d'identifier le contrat de communication coconstruit. Il convient à ce niveau de bien distinguer le contrat de communication externe du contrat de communication coconstruit. Le contrat de communication externe est un élément extérieur à l'interaction. Il a particulièrement été développé par Charaudeau (1983). Il va dépendre du cadre institutionnel, du statut des membres et de l'enjeu de l'interaction.

Il détermine les modalités d'échange qui sont attendues par les uns et les autres aux différents moments de l'interaction et donc fournit des indications sur les comportements à adopter. Le contrat de communication externe peut se définir comme un contrat par lequel les

1. Les médecins avaient la possibilité pour chaque situation de provoquer un second entretien ; cette option a été demandée par un médecin pour la situation d'annonce « le diabète chez une femme d'âge mûre peu observante ».

participants à une interaction acceptent tacitement un certain nombre de règles et de principes rendant possible l'interaction ; il permet à chaque interactant de se faire une idée sur ses droits, ses devoirs et ceux de l'autre (Charaudeau, 1983). Le contrat renseigne sur « ce qui peut être dit ou fait dans une situation donnée, de connaître les objets que l'on peut « mettre en communication » ainsi que la manière de le faire » (Vion, 1992, p. 74). Ainsi, le contrat externe va fonctionner comme une ressource dans la dynamique de l'activité : une ressource pour guider l'action et interpréter celles d'autrui. Le contrat de communication coconstruit rend compte des rôles réalisés, de la façon dont ils se sont accomplis, de la relation qui s'est façonnée progressivement au cours de l'interaction. Le contrat de communication s'élabore, se façonne, s'accomplit au gré du processus interactionnel ; c'est par l'analyse des communications produites en situation qu'il est possible d'y accéder (Camus, 1999).

## La dimension comportementale

En référence au modèle hiérarchique de l'activité de Léontiev (1972), il s'agit ici d'investir le niveau de l'opération qui renvoie au mode de réalisation de l'action et dépend des conditions pratiques d'exécution. Il s'agit de rendre compte de la façon dont des actions opératoires comme gérer les émotions, être intelligible... se matérialisent en situation, au moyen de quels procédés langagiers. Pour l'étude des séquences traduisant l'accomplissement des actions opératoires ciblées, nous mobilisons l'analyse interlocutoire (Trognon & Brassac, 1992). L'analyse repose sur une approche pragmatique et dialogique du discours. Cette approche permet de ne pas éluder la dimension interactionnelle des échanges parlés. Elle repose sur la théorie de l'enchaînement conversationnel (Trognon, Brassac, 1992) qui développe que le processus d'intercompréhension s'opère en trois temps : T1 est le premier tour de parole où le locuteur L1 produit un énoncé E1 ; T2 est le deuxième tour de parole où un autre locuteur, produit un énoncé E2 par lequel il communique son interprétation en acte de l'énoncé E1 ; T3 est le troisième tour de parole par lequel le locuteur initial L1, rectifie ou non l'interprétation en actes que L2 a faite de son énoncé E1 initial. Ainsi le processus d'intercompréhension et d'intelligibilité des actes se réalise en plusieurs temps et nécessite de la part de l'analyste, une étude pragmatique et dialogique des séquences. Par ce travail, il devient possible d'accéder aux valeurs illocutoires sur lesquelles les partenaires s'accordent ou plus précisément celles à propos desquelles ils réagissent et qu'ils font exister de fait dans l'espace de l'interlocution.

## Résultats d'analyse du corpus

### La dimension architecturale de l'activité

L'étude de l'architecture des consultations ordinaires médecin-patient lorsqu'on se rend chez son médecin pour un mal de gorge par exemple, a été effectuée à grande échelle par Frankel et Beckman (1982, dans Lacoste, 1993) qui ont montré que la structure des consultations médicales classiques reflétait une application stricte du scénario enseigné aux étudiants en médecine. Un scénario qui se présente sous la forme de différentes phases produites successivement à l'initiative du médecin : Phase 1 : Ouverture, Phase 2 : définition du problème (interrogatoire), Phase 3 : examen, Phase 4 : diagnostic, Phase 5 : discussion du diagnostic, examens complémentaires, Phase 6 : prescription, Phase 7 : clôture » (Cosnier, 1993). Plus récemment Kalet et ses collaborateurs (2004) en se basant sur la littérature et une étude de documents délivrés par des organismes accréditeurs mettent en exergue huit phases successives qui refléteraient « la » meilleure pratique d'un échange médecin-patient : une phase de préparation de l'entretien, une phase d'ouverture, une phase de récolte d'informations, une phase pour l'obtention et la compréhension des perspectives du patient, une phase de communication durant l'examen, une phase pour l'instruction/éducation du patient, une phase de négociation et de mise en place d'un plan d'action et une phase de clôture (Kalet et al., 2004). Dans la même perspective que les auteurs précédents (aboutir à une communication médecin-patient efficace), Silverman et ses collaborateurs (2005) identifient cinq tâches à accomplir successivement en entretien de consultation : initier la session (rapports, les raisons de la consultation, établir un plan d'action), récolter les informations (l'historique du patient, questions ouvertes et fermées, identification des signaux verbaux et non-verbaux), réaliser l'examen physique, expliquer et planifier (donner des informations et des explications compréhensibles), clôturer la session (résumer et clarifier le plan d'action établi), auxquelles ils ajoutent deux tâches supplémentaires ; l'une renvoie à la structuration de l'entretien ; l'autre, à la construction d'une relation avec le patient. Deux tâches que Rey-Bellet et ses collaborateurs (2008) qualifient de transversales car évoluant parallèlement à la structure « basique » de l'entretien. Concernant les consultations d'annonce de diagnostics graves ou délicats, nous avons posé l'hypothèse que l'application stricte d'un scénario était incompatible avec le suivi des prescriptions de la Haute Autorité de Santé. On s'attendait en effet à ce que des prescriptions comme être à l'écoute, être attentif au patient, gérer ses émotions... suscitent des retours en arrière, des suspensions qui devraient avoir une incidence sur la structuration du discours. Nos résultats vont dans ce sens. On observe une récurrence des différentes phases de l'entretien. Prenons par exemple une des consultations conduite avec la patiente souffrant d'un diabète. L'analyse de contenu de l'entretien a permis de distinguer tout d'abord cinq types de phase :

P1 : présentation et interprétation du bilan sanguin

P2 : Inventaire des causes/facteurs expliquant le taux de glycémie

P3 : Présentation de la maladie

P4: Gestion des émotions

P5: Formulation de conseils.

Si nous avions affaire à un entretien reflétant strictement un scénario, nous aurions dû obtenir la succession suivante :

P1 > P2 > P3 > P4 > P5.

Or voici la succession de phases que nous avons observée :

P1 > P4 > P2 > P4 > P2 > P4 > P3 > P4 > P1 > P2 > P3 > P2 > P5 > P4 > P5.

On note donc une récurrence de phases: les phases 1, 3 et 5 apparaissent à deux reprises, la phase 2 à quatre reprises et la phase 4 à cinq reprises. La phase la plus récurrente, - quels que soient les entretiens étudiés dans le cadre de cette recherche - est la phase qui a pour fonction la gestion émotionnelle.

## La dimension relationnelle

Cette dimension a été investie pour les consultations classiques. Frankel et Beckman (1982, dans Lacoste, 1993), Frankel (1986, dans Lacoste, 1993) et Heath (1993) montrent qu'en consultation classique, les médecins questionnent, informent, produisent des acquiescements (hum, d'accord), ils se permettent de couper les patients et souvent ils ne répondent pas aux rares questions qui leur sont adressées. De leur côté, les patients répondent aux questionnements, acquiescent, ils ne coupent pas la parole, ils ne remettent pas en question le diagnostic des médecins aussi hypothétique soit-il. Ils ne s'autorisent que peu de questions. Lorsqu'ils en produisent, ils utilisent des précautions oratoires: par exemple, l'emploi de formes négatives « docteurs vous ne croyez pas que... » ou des préliminaires de préliminaires tels que « Docteur, est-ce que je peux vous demander si... ». Les rôles accomplis contribuent au façonnement d'un rapport social fortement asymétrique où la position haute du médecin est protégée (Heath, 1993). Cette asymétrie se traduit discursivement à travers le contrôle du déroulement de la consultation par le médecin (Agius, 2014): le médecin initie les phases, questionne; le patient produit des actions en réponse (Robinson, 2001). Concernant les consultations d'annonce de diagnostics graves, on s'attend à ce que les prescriptions comme être à l'écoute, être attentif au patient, aider le patient à surmonter ses craintes..., conduisent à plus d'égards et de considération envers le patient. Ces comportements devraient induire un rapport social moins asymétrique que celui identifié notamment par Heath (1993). Il s'agissait alors d'identifier les différents rôles accomplis et d'approcher le rapport social qui y prend place. L'étude des rôles a consisté à identifier les fonctions opératoires accomplies et à les répartir dans trois grandes méta-catégories: 1) informer, 2) s'informer, 3) gérer ou exprimer des émotions.

Il informe	Il communique une information	« la norme c'est 2 grammes. »
	Il explicite une information	« ce sont des cellules qui ont décidé de vivre pour elles »
	Il explique une information	« c'est pour ça que le taux... »
	De son écoute, de sa compréhension	« hum », « d'accord »
Il s'informe	Il s'enquiert des connaissances du patient,	« qu'est-ce qu'il (le spécialiste) vous a dit? » « c'est quoi pour vous une SEP? »
	Il s'enquiert de l'état émotionnel des patients	« ça vous fait peur », il est attentif aux expressions émotionnelles: trémolo dans la voix...
	Il cherche à identifier l'objet des craintes	« ça vous fait peur... c'est quoi pour vous le cancer »
Il gère les émotions	Il montre qu'il compatit	Phatique, mouvement, regard, « hum »
	Il dédramatise, il rassure, il reconforte... mais peut aussi alarmer (le cas du diabète)	« c'est pris à temps », « on va s'en occuper, on va passer laisser... », « y a pas de petit diabète »

Tableau 1: Rôles des Médecins extraits de Saint-Dizier de Almeida (2013)

Il informe	Sur l'objet de ses craintes	« chimiothérapie euh tout ce qui euh la perte des cheveux... »
	Sur ses connaissances médicales	« des cellules qui... font leur vie. »
	Sur ses symptômes	« <b>sensation d'avoir de l'eau dans les membres</b> »
	De son écoute et sa compréhension	« <b>hum</b> » « <b>d'accord</b> »
Il s'informe	À propos de la pathologie	« <b>c'est quoi la norme ?</b> »
	À propos des traitements	« <b>le régime c'est pendant combien de temps ?</b> »
Il exprime ses émotions	Il exprime ses craintes, ses peurs, ce qui le tracasse	« <b>c'est grave</b> », « <b>c'est un cancer</b> », « <b>abaissement de la tête, trémolo dans la voix, silence, soupir...</b> »

**Tableau 2: Rôles des patients extrait de Saint-Dizier de Almeida (2013)**

Contrairement à ce que l'on pouvait anticiper à la lecture de la littérature, on observe notamment que les médecins écoutent les patients et ne leur coupent pas la parole. À ce titre la relation paraît plus collaborative que ne le laisse présager la différence de connaissances sur l'objet des échanges et le statut fort différent des interlocuteurs.

### La dimension communicationnelle

Pour montrer comment l'analyse interlocutoire permet d'instruire la matérialité du niveau de l'opération, nous allons présenter l'analyse d'une séquence illustrant une préconisation de la HAS, en l'occurrence « éviter un choc émotionnel ».

P28	Mais... c'est grave ( <i>tonalité montante</i> )
M29	<i>M incline brièvement la tête sur l'épaule</i> On va dire c'est sérieux
P29	D'accord
M30	Ce n'est pas quelque chose qu'on va laisser tomber ce n'est pas quelque chose qu'on va laisser de côté c'est quelque chose dont il faut s'occuper... hein
P30	D'accord

La phase est amorcée par P28 (28<sup>e</sup> intervention du patient). Cette intervention réagit à la séquence précédente au cours de laquelle le médecin a commenté et expliqué les résultats de l'examen sanguin du patient qui révèle un taux de PSA élevé. Par cette intervention, le patient soumet une déduction ayant trait à la gravité de la situation et ce faisant il inscrit le discours dans le registre du pronostic (c'est grave ? ça se guérit ? j'en ai pour combien de temps ?) et ainsi crée les circonstances d'un éventuel choc émotionnel. Dans notre situation de simulation, le cas en l'occurrence est grave (les statistiques montrent que les chances de guérison du cancer de la prostate sont moindres lorsque les patients sont jeunes, ce qui est le cas ici). Satisfaire littéralement la demande exprimée reviendrait à dire « oui, c'est grave ». Comme l'objectif du médecin est de ménager le patient, il va utiliser un procédé qui va lui permettre d'atténuer le choc d'une réponse frontale. Plutôt que de répondre à la requête « c'est grave ? », il va répondre à la question : quel est le mot le plus approprié pour qualifier la situation ? - sachant qu'un mot ne peut qualifier de manière exacte la singularité d'une situation réelle unique.

Plus dans le détail, en énonçant « on va dire que c'est sérieux », il marque explicitement qu'il positionne ses propos dans le registre du « dire » : on n'est pas dans le monde réel physique, mais dans le monde des mots ; ce qui contribue à atténuer le caractère angoissant de ce moment conversationnel. Aussi pour éviter que le patient ne se construise une représentation erronée de la signification affectée à « sérieux », le médecin explique via M30, ce qu'il entend par « sérieux ». À travers son explication, il manifeste une prise en charge collective signifiée par l'usage du déictique « on » (le patient n'est pas seul) ce qui peut le rassurer. Aussi en énonçant « c'est quelque chose dont il faut s'occuper », il signifie qu'il y a une intervention possible, ce qui est encourageant car ce qui est ainsi communiqué au patient est que la situation n'est pas irrémédiable. Ainsi le médecin n'ignore pas les propos du patient, il atténue le choc d'une réponse directe, il rassure (en communiquant que ce n'est pas irrémédiable), il reconforte (en communiquant que le patient n'est pas seul face à la maladie) et il engage le patient dans la phase thérapeutique. En outre, par ce procédé, il est parvenu à inscrire la discussion dans un autre registre que celui du pronostic, celui de la prise en charge.

## La conception du site et la mesure de son impact formatif

Nous avons tenu compte des différentes dimensions ainsi repérées comme significatives pour concevoir les différentes parties de la rubrique du site, lequel est accessible à l'adresse suivante : <http://www.infos-patients.fr/> (rubrique : « jeux de rôle »). Nos résultats permettent d'instruire la dimension architecturale. Ils apparaissent dans la sous-rubrique : « jeux de rôle > Dialogues > la structure du dialogue » ; ceux qui instruisent la dimension relationnelle apparaissent dans la sous-rubrique : jeux de rôle > Interactions ; ceux qui instruisent la dimension communicationnelle, dans la sous-rubrique : jeux de rôle > compétences. Ce site est à la disposition des soignants et étudiants en santé. Ils l'utilisent à leur convenance. Par ailleurs, il a fait l'objet d'un test (Saint-Dizier de Almeida & Agnoletti, 2015). 26 participants (étudiants en internat et jeunes médecins) y ont participé. Ils ont été sollicités sur la base du volontariat, ils ont déjà suivi dans le cadre de leur cursus des formations classiques à l'annonce de diagnostics difficiles. Pour mesurer l'impact formatif de la rubrique du site nous avons conduit des entretiens semi-directifs et soumis deux exercices aux participants avant et après la consultation du site en ligne.

### Des transformations représentationnelles

Les entretiens avant la consultation ont pour fonction de recueillir des informations sur la façon dont chaque participant se représente les entretiens de consultation médecin-patient et les entretiens d'annonce difficile. Les entretiens après la consultation ont cette même fonction ; on profite également de ces seconds entretiens pour savoir si la rubrique du site les satisfait. L'analyse des entretiens avant la consultation de la rubrique du site montre que les participants avaient une représentation riche de l'entretien médecin-patient et de l'annonce des diagnostics graves. Ils produisent les recommandations présentes dans les programmes de formation classique à l'entretien d'annonce telles que « le médecin doit prendre le temps pour l'annonce », « l'annonce se déroule en phases » « elle doit avoir lieu dans un environnement calme », « chaque entrevue est originale », « le médecin doit être honnête », « le médecin doit donner le temps au patient de poser des questions », « le médecin doit expliquer les choses clairement », « le médecin doit laisser le patient exprimer ses émotions »... Dans les entretiens menés après la consultation du site, en plus des contenus précédents, de nouveaux éléments apparaissent : « le médecin doit laisser le patient expliquer ce qu'il sait », « le médecin doit laisser le patient expliquer comment il comprend les choses », « le médecin doit interroger le patient sur ce qu'il sait », « le médecin doit se renseigner sur l'état psychologique du patient », « le médecin interroge le patient afin de déterminer ce qu'il pense », « un médecin ne devrait jamais arriver comme un « je sais tout » ».

### L'acquisition d'une compétence communicationnelle

Deux exercices en ligne ont pour fonction d'identifier l'acquisition d'une compétence communicationnelle ciblée. En l'occurrence, lorsque le traitement littéral d'une requête risque de générer un choc émotionnel, il est souhaitable de s'enquérir des états mentaux (croyances, désirs, intentions) et émotionnels (craintes, appréhensions...) du patient. Le but est que le soignant produise un discours adapté à l'univers de pensée du patient. La conception des deux exercices est inspirée de la tâche de complétion du discours de Blum-Kulka, House et Kasper (1989). Chaque exercice se compose d'une brève présentation d'une situation d'annonce de diagnostic grave, suivie d'une séquence d'interaction en deux tours de parole. Le participant est invité à se mettre à la place du médecin et à transcrire ce qu'il dirait spontanément dans une telle situation. Les deux situations ont trait à une annonce concernant le cancer du sein.

<p>Exercice 1</p> <p>Médecin : nous avons détecté des nodules</p> <p>Patient : mais c'est sérieux (ton montant)</p> <p>Médecin : .....</p> <p>Exercice 2</p> <p>Médecin : (...) nous avons détecté des nodules</p> <p>Patient : euh... c'est un cancer (ton montant)</p> <p>Médecin : .....</p>
---

Les résultats révèlent qu'avant la consultation du site, les participants au troisième tour de parole apportent des éléments de réponse avec des formules du type (oui, on peut dire que c'est sérieux, mais c'est pris à temps). Se faisant ils appliquent une prescription de la littérature médicale : « il faut répondre aux questions des patients ». Suite à la consultation de la formation en ligne, les participants accomplissent une nouvelle compétence communicationnelle qui se traduit par un comportement par lequel ils n'apportent pas d'informations, mais questionnent les patients sur ce qu'ils savent, sur leurs états mentaux et émotionnels (des productions du type : qu'entendez-vous par sérieux ? qu'est-ce qui vous fait dire que c'est un cancer ? qu'est-ce qui vous fait peur ?).

En effet, le site explique - description de séquences à l'appui -, que lorsque le patient pose une question dont la réponse risque de provoquer un choc émotionnel, il est préconisé de s'enquérir des états mentaux et émotionnels du patient, pour pouvoir ensuite lui apporter des informations adaptées à son univers de pensée. Ainsi, la visée formative de la rubrique du site que nous avons conçue, sur la base notamment de l'étude des dimensions architecturale, relationnelle et communicationnelle d'entretiens d'annonce de diagnostics médicaux, a permis de développer des connaissances de ce type d'échanges qui ont suscité des modifications représentationnelles souhaitables et ont participé au développement de compétences communicationnelles visées.

## Discussion

À travers cette étude, nous montrons que pour répondre aux besoins spécifiques repérés par la Ligue contre le cancer se rapportant à l'interaction médecin-patient en situation d'annonce de diagnostics médicaux graves, les méthodologies d'analyse des interactions langagières et le cadre mobilisé (dimensions architecturales, relationnelle et communicationnelle) se sont révélés pertinents et font sens chez les soignants.

La rubrique du site de l'étude Infos Patients a rendu visibles ces dimensions et par là même a conduit les apprenants volontaires à modifier leur représentation de l'entretien et à développer des compétences communicationnelles. Au vu des travaux traitant de la relation médecin-patient en contexte d'annonce, nous avons investi des pans de l'activité sous-représentés voire non abordés dans les formations à l'annonce de diagnostics médicaux. Les résultats ont permis de contrer des représentations induites par les formations académiques classiques (formation au scénario médical pouvant susciter une vision trop figée et planifiée de l'entretien, empêchant les suspensions et donc la régulation des émotions lorsqu'elles s'expriment). L'étude de la dimension relationnelle a permis de mettre en exergue les rôles qui s'accomplissent dans ce type de contexte. Nous avons également pallié un manque observé dans les formations des années 2000 en fournissant des séquences illustrant l'accomplissement en acte de prescriptions que nous commentons sur la base des résultats d'analyses interlocutoires. Absentes des formations antérieures, ces séquences commentées ont été particulièrement appréciées des étudiants lors de l'évaluation de la rubrique du site censé leur apporter une formation en ligne. Aussi, la recherche Infos Patients a permis d'enrichir les travaux de Silverman, Kurtz et Draper (2005) qui ont mis en exergue l'existence de tâches transversales (structurer l'entretien et gérer la relation). Nous montrons comment ces deux tâches transversales se traduisent au niveau structural: récurrences de phases ayant pour fonction la régulation émotionnelle. L'étude de la dimension relationnelle a permis d'identifier de nouveaux rôles induits par la régulation émotionnelle comme, prévenir les chocs émotionnels en questionnant préalablement les états mentaux et émotionnels du patient. Enfin l'analyse interlocutoire de séquences a permis de mettre en exergue des procédés communicationnels déployés pour accomplir certaines prescriptions de la HAS.

## Conclusion

À travers cet article, il s'agissait de montrer l'importance d'analyser des interactions langagières qui soient au plus proches que possibles de situations réelles de travail lorsqu'une visée formative est attendue. Ce principe de conception est particulièrement développé dans le champ de recherches en ingénierie didactique professionnelle que Pastré (2009) définit ainsi: « Son objectif est d'utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes, visant à la formation des compétences professionnelles [...] afin de repenser l'acte didactique, s'adressant à des adultes, en référence au travail, et au développement des compétences et de l'expérience professionnelle » (p. 403). Plus modestement, nos travaux permettent d'enrichir les connaissances scientifiques sur l'activité d'annonce de diagnostics médicaux et de disposer de ressources porteuses de visées formatives. À travers la recherche Infos Patients, nous montrons que l'étude des dimensions architecturale, relationnelle et communicationnelle a permis de mettre en exergue des éléments dont certains n'apparaissent pas dans les formations à l'entretien médecin-patient et à l'annonce de diagnostics médicaux (récurrences de phase, rôles accomplis, procédés langagiers mobilisés pour accomplir des prescriptions). Ces éléments nouveaux ont pu être identifiés grâce à l'étude d'entretiens médecin-patient conduits en situation de simulation. Une singularité de l'étude est d'avoir pu proposer un support en ligne à visée formative et capitalisant les résultats obtenus. La page d'accueil de la rubrique propose différents onglets, chaque onglet se rapporte à une dimension de l'activité et fournit lorsque c'est opportun des illustrations sur la base de séquences dont les analyses sont restituées. Ce format s'est avéré pertinent auprès d'apprenants volontaires: modifications représentationnelles et développement de compétences communicationnelles. Enfin, les étudiants étant demandeurs d'exercices pratiques (Camargo, Lima, Brietzke, Mucci, & Góis, 2019), le fait d'avoir adjoint des séquences illustratives a été particulièrement apprécié des apprenants. Quoi qu'il en soit, ce type de site à visée formative en ligne ne peut prétendre se substituer aux exercices pratiques (jeux de rôle, relater des expériences...) qui leur permettent de s'exercer, d'échanger autour de leurs pratiques et d'avoir un retour de professionnels plus aguerries.

## Bibliographie :

- Bès, M. P. (1998). La capitalisation active des connaissances. Principes, contextes et obstacles. *Annales des Mines*, 38-51.
- Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Éducation permanente*, 139, 99-114.
- Agius, M.A. (2014). The medical consultation and the human person. *Psychiatria Danubina*, n° 26, vol. 1, 15-8.
- Baile, W. F., Buckman, R., Lenzi, R., Glober, G., Beale, E. A., & Kudelka, A. P. (2000). SPIKES — A Six-Step Protocol for Delivering Bad News: Application to the Patient with Cancer. *The Oncologist*, n° 5, vol. 4, 302311. <https://doi.org/10.1634/theoncologist.5-4-302>
- Béguin, P., & Weill-Fassina A. (1997). De la simulation des situations de travail à la situation de simulation. Dans P. Béguin et A. Weill-Fassina (Eds.) *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir* (pp 5-28). Toulouse : Octarès.
- Bishop, T. W., Gorniewicz, J., Floyd, M., Tudiver, F., Odom, A., & Zoppi, K. (2016). Innovative patient-centered skills training addressing challenging issues in cancer communications: Using patient's stories that teach. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, n° 51, vol. 4, 357366. <https://doi.org/10.1177/0091217416659272>
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies. Norwood, NJ: Ablex. <http://books.google.com/books?id=jtlkAAAAMAAJ>
- Bonnaud-Antignac, A. (2008, 2011). La communication en médecine. Cours PCEM2, PCEM3, Université de Nantes, <http://www.youscribe.com/catalogue/manuels-et-fiches-pratiques/sante-et-bien-etre/>.
- Camargo, N. C., Lima, M. G. de, Brietzke, E., Mucci, S., & Góis, A. F. T. de. (2019). Teaching how to deliver bad news: A systematic review. *Rev. Bioét. (Impr.)*, n° 27, vol. 2, 326340.
- Camus, O. (1999). Les interactions langagières. Dans J.-P. Pétard. *Psychologie sociale* (pp. 259-316). Rosny : Bréal.
- Charaudeau, P. (1983). Langage et discours : Éléments de sémiolinguistique. Paris : Hachette.
- Cosnier, J. (1993). Les interactions en milieu soignant. Dans J. Cosnier, M. Grosjean, & M. Lacoste (Eds.), *Soins et communication: approches interactionnistes des relations de soins* (pp. 17-32). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Coutinho, F., & Ramessur, A. (2016). An Overview of Teaching Communication of Bad News in Medical School: Should a Lecture be Adequate to Address the Topic? *Acta Medica Portuguesa*, n° 29, vol. 12, 826831. <https://doi.org/10.20344/amp.7909>
- Delgoulet, C., Kerguelen, A., & Barthe, B. (2000). Vers une analyse intégrée des communications et des actions au travail : Quelles modalités de leur mise en relation? *Communication et analyse du travail*, 341375.
- Dikici, M. F., Yaris, F., & Cubukcu, M. (2009). Teaching medical students how to break bad news: A Turkish experience. *Journal of Cancer Education*, n° 24, vol. 4, 246248. <https://doi.org/10.1080/08858190902972814>
- Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le Travail Humain*, n° 57, vol. 4, 299312.
- Goffman, E. (1974). Les Rites d'interaction. Paris, FR: Les Éditions de Minuit.
- Heath, C. (1993). Diagnostic et consultation médicale : la préservation de l'asymétrie dans la relation entre patient et médecin. Dans J. Cosnier, M. Grosjean et M. Lacoste (Eds.) *Soins et communication: approches interactionnistes des relations de soin* (pp 65-76). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Kalet, A., Pugnaire, M. P., Cole-Kelly, K., Janicik, R., Ferrara, E., Schwartz, M. D., Lipkin, M., & Lazare, A. (2004). Teaching communication in clinical clerkships: Models from the macy initiative in health communications. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, n° 79, vol. 6, 511520. <https://doi.org/10.1097/00001888-200406000-00005>
- Kostulski, K., & Trognon, A., (1998). Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale. Dans K. Kostulski et A. Trognon (Eds), *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp 59-101). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

- Lacoste, M. (1993). Langage et interaction : le cas de la consultation médicale. Dans J. Cosnier, M. Grosjean, & M. Lacoste (Eds.) *Soins et communication : approches interactionnistes des relations de soin* (pp 33-61). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lancry-Hoestland, A. (2002). Pistes pour l'analyse du travail d'emplois de services d'aide aux personnes. Dans E. Engrand, S. Lambolez, & A. Trognon (Eds.). *Communications en situation de travail à distance* (pp 131-156). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Léontiev, A. N. (1972). Le développement du psychisme. Paris : Éditions sociales.
- Maingueneau, D. (2009). Les termes clés de l'analyse du discours (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions du Seuil.
- Meunier, J., Merckaert, I., Libert, Y., Delvaux, N., Etienne, A.-M., Liénard, A., Bragard, I., Marchal, S., Reynaert, C., Slachmuylder, J.-L., & Razavi, D. (2013). The effect of communication skills training on residents' physiological arousal in a breaking bad news simulated task. *Patient Education and Counseling*, n° 93, vol. 1, 4047. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.04.020>
- Moeschler, J. (1989). Modélisation du dialogue: représentation de l'inférence argumentative. Paris : Hermès.
- Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle: développement et/ou professionnalisation? Dans: Marc Durand éd., *Travail et formation des adultes* (pp. 159-189). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rabow, M. W., & McPhee, S. J. (1999). Beyond breaking bad news: How to help patients who suffer. *Western Journal of Medicine*, n° 171, vol. 4, 260263.
- Rey-Bellet, S., Zürcher, M., Martin, S., Michaelis Conus, K., Rodondi, P.-Y., & Vannotti, M. (2008). Comment commencer l'entretien médical?: Réflexions sur la phrase sociale à partir d'enregistrements vidéo. *Revue médicale*, 418-421.
- Robinson, J. (2001). Asymmetry in action : Sequential resources in the negotiation of a prescription request. *Text*, 21 (1/2), 19-54. <https://doi.org/10.1515/text.1.21.1-2.19>
- Rogalski, J. (1998). Concepts et méthodes d'analyse des processus de coopération dans la gestion collective d'environnements dynamiques. Dans K. Kostulski & A. Trognon (Eds.). *Communications interactives dans les groupes de travail* (pp. 27-58). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Rosenbaum, M. E., Ferguson, K. J., & Lobas, J. G. (2004). Teaching medical students and residents skills for delivering bad news: A review of strategies. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, n° 79, vol. 2, 107117. <https://doi.org/10.1097/00001888-200402000-00002>
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubbattel, C. et Schelling, M. (1985). L'articulation du discours en français contemporain. Berne : Peter Lang.
- Saint-Dizier de Almeida, V., & Agnoletti, M.-F. (2015). Impact of online training on delivering a difficult medical diagnosis: Acquiring communication skills. *Applied Ergonomics*, n° 50, 242250. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2015.03.020>
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2013). Comment améliorer la compréhension de l'entretien d'annonce de diagnostics médicaux sérieux. *Activités*, n° 10, vol. 2. <https://doi.org/10.4000/activites.740>
- Servotte, J.-C., Bragard, I., Szyld, D., Van Ngoc, P., Scholtes, B., Van Cauwenberge, I., Donneau, A.-F., Dardenne, N., Goosse, M., Pilote, B., Guillaume, M., & Ghuysen, A. (2019). Efficacy of a Short Role-Play Training on Breaking Bad News in the Emergency Department. *The Western Journal of Emergency Medicine*, n° 20, vol. 6, 893902. <https://doi.org/10.5811/westjem.2019.8.43441>
- Setubal, M. S. V., Antonio, M. Â. R. G. M., Amaral, E. M., & Boulet, J. (2018). Improving Perinatology Residents' Skills in Breaking Bad News: A Randomized Intervention Study. *Revista Brasileira De Ginecologia E Obstetricia: Revista Da Federacao Brasileira Das Sociedades De Ginecologia E Obstetricia*, n° 40, vol. 3, 137146. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1621741>
- Silverman, J., Kurtz, S., & Draper, J. (2005). Skills for Communicating with Patients. San Francisco : Radcliffe.
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation didactique*, n° 3, vol. 6, 6595.

- Thorne, S., Oliffe, J., Kim-Sing, C., Hislop, T. G., Stajduhar, K., Harris, S. R., Armstrong, E.-A., & Oglov, V. (2010). Helpful communications during the diagnostic period: An interpretive description of patient preferences. *European Journal of Cancer Care*, n° 19, vol. 6, 746754. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2354.2009.01125.x>
- Trognon, A., & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de Linguistique Française*, n° 13, 76107.
- Vion, R. (1992). La communication verbale. Paris : Hachette Supérieur.
- Von Blanckenburg, P., Hofmann, M., Rief, W., Seifart, U., & Seifart, C. (2020). Assessing patients' preferences for breaking Bad News according to the SPIKES-Protocol: The MABBAN scale. *Patient Education and Counseling*. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.02.036>
- Weizman, E. (2006). Rôles et identités dans les interactions conflictuelles. *Questions de communication*, n° 9, vol. 1, 713.



## Mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances lors d'entretiens collectifs collaboratifs

—  
JOËLLE MORRISSETTE

Université de Montréal, Canada  
Joelle.morrisette@umontreal.ca

---

**Mots-clés:** analyse de conversations, démarche collaborative, dynamiques de coproduction de connaissances, entretiens collectifs, stratégies méthodologiques

**Résumé:** Cette contribution vise à examiner les dynamiques qui ont émergé d'une démarche de recherche-formation collaborative ayant misé sur des entretiens collectifs, afin d'éclairer le phénomène grandissant de l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger (EFÉ) dans les écoles québécoises qui semble problématique sous divers aspects. Une analyse de conversations a été déployée pour identifier comment se négocient les expertises d'une culture de recherche et de cultures professionnelles au service d'une démarche de coproduction de connaissances jugées pertinentes par les deux communautés concernées. Trois dynamiques ont été identifiées: le développement d'une posture compréhensive, la production de nouvelles interprétations ajustées et l'affirmation de sa compétence d'acteur. La mise en lumière de ces dynamiques amène à réfléchir aux stratégies de conception du dispositif collaboratif et d'animation des entretiens collectifs servant la démarche de coproduction de connaissances.

---

**Title:** Highlighting the dynamics of knowledge co-production during a collaborative group interviews

**Keyword:** collaborative approach, conversation analysis, co-production of knowledge dynamics, group interviews, methodological strategies

**Abstract:** This contribution aims to examine the dynamics that have emerged from a collaborative research-training approach having relied on collective interviews, in order to shed light on the growing phenomenon of the professional integration of foreign-trained teachers in Quebec schools which seems problematic in various aspects. A conversation analysis was used to identify how the expertises of a research culture and professional cultures come together to serve a knowledge co-production process that seems relevant by the two communities concerned. Three dynamics have been identified: the development of a comprehensive posture, the production of new adjusted interpretations, and the affirmation of its actor's competency. Their highlighting leads us to reflect on collaborative design and animation strategies that served the co-production of knowledge process.

## Introduction

Depuis plusieurs décennies déjà, l'arrimage entre le développement de la recherche et les préoccupations des milieux de pratique est un objet de préoccupation, notamment dans les sciences de l'éducation (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012; Lenoir, 2012). Différents modèles de recherche dite collaborative visent à favoriser cet arrimage par des dispositifs visant à la fois le besoin de connaissances scientifiques et de développement professionnel des participants (Anadón, 2007). Adoptant généralement une posture non prescriptive, ces modèles reposent sur une perspective de coproduction de connaissances au carrefour des logiques et enjeux des deux parties impliquées. Mais comment se réalise cette négociation pour que chacune puisse profiter de la collaboration? Par quelle alchimie les partenaires arrivent-ils à croiser leurs expertises afin que les connaissances produites soient jugées recevables par leurs communautés respectives? C'est à cette boîte noire que s'attaque cet article dans laquelle j'examine spécifiquement des dynamiques qui ont servi la coproduction de connaissances d'une démarche collaborative misant sur des entretiens collectifs, afin d'éclairer le phénomène grandissant de l'intégration professionnelle d'enseignants formés à l'étranger (EFÉ) dans les écoles québécoises qui, aux dires d'un ensemble d'auteurs, est problématique. Des enseignants de diverses origines et des collègues formés au Québec ont donc vu l'intérêt de s'éclairer mutuellement sur cette question afin de dépasser leurs interprétations premières, en s'investissant dans une réflexion sur leurs référentiels de travail respectifs.

Il s'agira d'abord de présenter un panorama des travaux dans le champ de la recherche collaborative, puis d'exposer le contexte de cette recherche-formation pour bien situer cette contribution méthodologique. C'est précisément une analyse des conversations tenues lors de trois entretiens collectifs qui a permis d'identifier trois dynamiques ayant servi la coproduction de connaissances sur le phénomène de l'intégration professionnelle d'EFÉ: le développement d'une posture compréhensive, la production de nouvelles interprétations ajustées et l'affirmation de sa compétence d'acteur. Comme on le verra, la mise en lumière de ces dynamiques conduit à interroger leurs conditions d'émergence, en particulier les stratégies méthodologiques de conception et d'animation ayant alimenté la démarche collaborative.

## Un panorama des travaux dans le champ de la recherche collaborative

Comme le relève Savoie-Zajc (2001), les premiers travaux empiriques conduits avec [et non sur] des participants datent des années 1940, mais en raison du positivisme influent à l'époque, ces derniers étaient encouragés à faire des recherches sur leurs propres pratiques, selon une série de procédures à appliquer, et le chercheur, guidant le processus, s'intéressait à mesurer les effets de cette démarche. C'est plutôt une vingtaine d'années plus tard, précisément en Amérique latine, que l'idée de collaborer avec des participants pour produire des connaissances et de les engager dans une démarche d'émancipation critique a connu un essor. Au début des années 1980, les recherches collaboratives ont trouvé une légitimité particulière en s'adossant au modèle d'acteur proposé par Schön (1983), soit le praticien qui construit ses connaissances en se livrant à ses activités quotidiennes. Les dispositifs méthodologiques collaboratifs ont alors été reconfigurés pour être pertinents à la fois pour les milieux de recherche, à travers la production de connaissances scientifiques, et pour les milieux de pratique, au service du développement personnel et professionnel des acteurs concernés. En conséquence, ces dispositifs se sont multipliés, particulièrement dans les facultés universitaires qui ont une vocation de formation professionnelle (Anadón, 2007).

En sciences de l'éducation, en Amérique du Nord, deux grandes tendances de recherches collaboratives se démarquent (Lenoir, 2012; Morrissette, 2013): l'une renvoie à une stratégie d'intervention visant le changement à travers une démarche de résolution de problèmes susceptible de contribuer à améliorer une situation jugée problématique par un groupe de professionnels (Reason, Bradbury, 2008); l'autre vise plutôt l'exploration et l'explicitation d'un aspect tacite de la pratique à partir de la compréhension en contexte des professionnels (Desgagné, 1998). Dans le monde francophone européen, ces tendances se sont plus récemment développées surtout en relation étroite avec les modèles théoriques de l'analyse de l'activité professionnelle dans les champs de la didactique professionnelle (Vinatier 2009) et de l'ingénierie didactique (Marlot, Toullec-Théry, Dagozon, 2017). L'étude des contributions dans ce domaine met en exergue la nature hétéroclite du concept même de recherche collaborative, de même que celle de leurs référents théoriques et de leurs transpositions méthodologiques (Vinatier, Morrissette, 2015).

Cependant, tel que relevé ailleurs (Morrissette, Pagoni-Andreani, Pepin, 2017), il se dégage tout de même quelques points de convergence entre ces contributions : (1) l'idée d'impliquer les professionnels dans le processus de recherche, selon une répartition des rôles qui accorde une place de choix à leur réflexivité, (2) une visée au départ compréhensive à l'égard de leur pratique, suivie ou non d'une visée plus interventionniste et, enfin, (3) l'idée de produire des connaissances qui soient reconnues comme pertinentes et légitimes autant par la communauté scientifique que professionnelle, selon un principe de « double vraisemblance » (Dubet, 1994). Cette zone partagée pointe le rôle névralgique qu'assume le chercheur dans l'établissement d'un rapport plus égalitaire aux participants : en s'intéressant à leurs expériences et en employant des techniques d'explicitation et d'animation, il vise à infléchir le rapport dissymétrique « classique » entre les partenaires, de sorte que les participants puissent prendre leur place d'acteurs réflexifs et donc de contributeurs à la production de connaissances.

De manière spécifique, les écrits sur la recherche collaborative ont jusqu'ici présenté différents dispositifs tels que l'enquête collaborative (Imbert et Durand, 2010), le conseil de coopérative (Pagoni, 2014) ou l'ingénierie coopérative (Bednarz, 2013; Sensevy et al., 2013). D'autres ont porté plus précisément sur les divers types d'entretiens servant d'activités de coconstruction de connaissances dans la double logique de la recherche et du développement professionnel (Morrissette 2012; Vinatier, 2007). Certains chercheurs se sont aussi intéressés au rôle régulateur du contrat collaboratif en cours de démarche (Bednarz, Desgagné, Maheux, Savoie-Zajc, 2012) et aux difficultés de sa négociation continue (Pepin, Desgagné, 2017). Enfin, d'autres ont questionné les conditions et les effets de leur démarche conjointe (Yvon, Durand, 2011), de même que les enjeux épistémologiques soulevés par l'articulation entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques (Desgagné, Bednarz, 2005; Ducharme, Leblanc, Bourassa, Chevalier, 2007; Kahn, Hersant, Orange-Ravachol, 2010). C'est en complémentarité avec ce dernier ensemble de travaux que s'inscrit cette contribution qui vise à explorer plus avant la boîte noire que constituent la négociation des expertises issues d'une culture de recherche et celle de cultures professionnelles permettant la coproduction de connaissances autour d'un objet d'intérêt commun.

## La recherche-formation collaborative

### Le contexte et l'objet d'intérêt commun

Au Québec, il existe actuellement une pénurie d'enseignants sans précédent, ce qui crée un contexte d'opportunités pour les enseignants formés à l'étranger (EFÉ) qui souhaitent y poursuivre leur carrière. Comme l'ont mis en relief un grand nombre de travaux (Demash, 2007; Duchesne, 2010), leur intégration professionnelle pose souvent problème, car ils ont été socialisés à des conceptions et manières de faire la classe et d'interagir dans l'écologie professionnelle qui sont souvent inopérantes, non viables, dans leur nouveau contexte de travail. Au Québec en particulier, si la courte formation d'appoint de 225 heures en milieu universitaire pour obtenir le brevet d'enseignement québécois leur présente les prescriptions ministérielles, elle serait insuffisante car détachée de leur transposition dans un contexte concret de pratique (Morrissette, Diédhiou, Charara, 2014), un point de vue corroboré par les personnes responsables de leur intégration dans les commissions scolaires<sup>1</sup>.

Ainsi, en raison de l'affluence d'EFÉ qui intègrent depuis quelques années dans les écoles québécoises, nous avons mis en œuvre une recherche-formation collaborative (CRSH 2015-2018) pour mieux comprendre ces difficultés d'intégration et aider le milieu professionnel à définir des actions susceptibles de les aplanir. À la différence de la plupart des travaux portant sur l'intégration d'EFÉ qui adoptent généralement une perspective individualisante (cf. Morrissette, Demazière, 2018), comme si l'intégration à une nouvelle communauté professionnelle reposait sur les seules ressources des nouveaux entrants, cette recherche-formation a adopté une vision interactionniste pour appréhender la complexité de l'intégration d'une minorité hétérogène à une majorité dont les pratiques reposent sur des conventions de travail en partie partagées (Becker, 1963). Dans cette optique, les décalages reprochés aux EFÉ ne sont pas conçus en tant que déficits dans l'absolu, mais comme des écarts à ces conventions. Ce choix théorique a eu pour implication de privilégier des entretiens collectifs permettant à des membres de cette minorité de discuter avec certains de la majorité.

### Les participants

6 groupes de 3 EFÉ, travaillant dans une des trois commissions scolaires de Montréal, ont été mis sur pied sur la base d'un volontariat. Ainsi, des enseignants de diverses provenances, mais surtout d'Afrique du Nord et d'Europe de l'Est, et comptant des années d'expérience différentes (cf. Tableau 1), ont été d'abord invités à un entretien individuel à orientation biographique à l'automne 2016. Il visait à saisir les habitudes de travail auxquelles ils ont été socialisés dans leur pays d'origine, afin de pouvoir apprécier les défis de leur intégration dans les écoles québécoises. Chacun des 6 groupes a été ensuite convié à trois entretiens collectifs collaboratifs réalisés à l'hiver 2017, cette partie du dispositif leur étant présentée comme une occasion de partages et de débats autour des expériences d'intégration des EFÉ dans les équipes-école.

1. Communications fréquentes depuis 2013 avec l'équipe de direction de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys située sur l'île de Montréal, 2e en importance au Québec, qui organise les services destinés aux élèves de plus de 100 établissements scolaires.

Ces groupes étaient aussi composés d'un pair mentor formé au Québec, i.e. un enseignant d'expérience ayant reçu un mandat d'accompagnement des novices (étrangers ou non), susceptibles de jouer dans ces groupes un rôle important dans le décodage des conventions [tacites] liées aux situations de travail qui allaient être narrées par les EFÉ. Enfin, une conseillère pédagogique a été présente à tous les entretiens collectifs: son mandat spécifique, au sein de la commission scolaire, étant l'accompagnement de tous les enseignants en relation avec la gestion de classe en particulier, son point de vue allait être mis à profit pour éclairer les problématiques de cette nature vécues par les ÉFE, la recherche pointant qu'elles sont souvent la pierre d'achoppement de leur intégration (Morrisette et al., 2014).

Noms fictifs	Région d'origine	Formation/diplôme reconnu	Titulaire	Années d'expérience pays d'origine	Années d'expérience Québec
Maureen (MA)	Afrique du Sud	Bacc. enseignement primaire	Préscolaire	21 primaire	4
Sherine (SH)	Afrique de l'Est	Bacc. enseignement français langue seconde; maîtrise en langues	Francisation 2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> primaire	17 secondaire	5
Salif (SA)	Afrique du Nord	Bacc. enseignement primaire / préscolaire	1 <sup>re</sup> primaire	7 écoles de langues à l'université	8
Meng* (ME)	Canada (QC)	Bacc. enseignement français langue seconde	Francisation 3 <sup>e</sup> cycle primaire	---	8
Francine (FR)	Canada (QC)	Bacc. et certificat en enseignement	Conseillère pédagogique	---	25 ans comme enseignante primaire; 10 ans comme conseillère pédagogique

Tableau 1 : présentation des participants

### L'analyse des entretiens collectifs collaboratifs

Comme le soulignent Duchesne et Haegel (2005), l'analyse de l'entretien collectif permet de comprendre les processus sociaux à l'œuvre dans les délibérations qui s'y conduisent, par un examen attentif aux interventions des uns et des autres, aux arguments mobilisés et aux stratégies d'influence qui s'y déploient. Cette contribution vise précisément à éclairer la négociation des points de vue au sein des entretiens conduits sur l'intégration professionnelle d'EFÉ dans les écoles québécoises, qui implique aussi la prise en compte des interventions de la chercheuse en situation comme ses stratégies de conception visant à favoriser la coproduction de connaissances. À cette fin, une analyse a été déployée sur un matériau composé des transcriptions des entretiens collectifs (EG1, EG2, EG3) de l'un des 6 groupes, un choix justifié par la possibilité qu'il donne de pouvoir suivre le développement des dynamiques selon une logique temporelle. Il s'agissait de saisir comment se réalise le maillage des expertises d'une culture de recherche et de cultures professionnelles au cœur de leurs « négociations conversationnelles » (Kerbrat-Orrecchioni, 2005), au profit de la collaboration.

Dit plus conceptuellement à l'aide de l'expression de Darré (1999), c'est le « jeu des positions de savoir » qui a été étudié : en échangeant sur leurs manières respectives d'interpréter l'objet d'intérêt commun, à partir de leurs référentiels professionnels distincts, et en justifiant ce qui en fonde la validité, les participants se sont inscrits dans un certain rapport de complémentarité les uns avec les autres, y compris avec la chercheuse. Celle-ci, par le rejet d'une position haute et par les stratégies de conception du dispositif et d'animation des entretiens visant à créer des conditions propices à la collaboration, s'est aussi inscrite dans ce rapport. Leur collaboration est donc ici vue comme une négociation de positions devant le savoir à construire collectivement. Pour appréhender ce jeu des positions de savoir, une analyse de conversations a été mobilisée, non pas sous son versant linguistique mais sémantique.

Cette orientation conduit à identifier les stratégies et des procédés discursifs par lesquels des personnes coopèrent au sein d'une conversation (Boden, 1990 ; Taylor, 2001), par exemple des stratégies de figuration et de protection de la face. Ces notions empruntées à Goffman (1967) renvoient à l'idée que tout locuteur cherche à apparaître fiable, crédible et compétent lorsqu'il interagit avec autrui, une exigence liée au respect de l'ordre normatif qu'implique toute interaction sociale, malgré le caractère indéterminé des échanges. Ces notions se révèlent pertinentes car, comme le soutient Darré (1999), ce qui se joue entre les personnes concernées, ce n'est pas tant la question qu'ils possèdent des savoirs différents qu'il faudrait mettre à contribution, dans un projet collaboratif, que la question du statut qu'ils accordent au savoir de l'autre, s'ils lui en accordent un, de même qu'à leur propre savoir. En s'attachant ainsi à la manière dont le sens est produit au sein des conversations tenues, trois dynamiques ont été identifiées, présentées ici selon ce qu'elles permettent d'accomplir :

- Le développement d'une posture compréhensive, repérée lorsque les uns en viennent à suspendre le caractère normatif de leur propre position de savoir afin de pouvoir concevoir la situation narrée par l'autre, à partir de ses référentiels professionnels [et non des leurs]. Dans les transcriptions, on remarque que l'écoute de convenance et le certain d'un quant-à-soi au départ des discussions cèdent place graduellement à de l'empathie facilitant le dévoilement de tabous (4.1).
- La production de nouvelles interprétations ajustées (3.2), repérée lorsque tous les participants mobilisent leurs positions respectives vers la constitution d'un sens qui en vient à être partagé, par ajustement mutuel, par interinfluence. Dans les transcriptions, on remarque que des interprétations premières font place à d'autres plus complexes auxquelles tous adhèrent, le croisement des points de vue aidant à enrichir les compréhensions des situations narrées. (4.2)
- L'affirmation de sa compétence d'acteur, repérée lorsque les participants en viennent à se reconnaître un savoir qu'ils peuvent mettre à contribution pour la réflexion. Dans les transcriptions, on remarque que les participants en viennent à expliciter leurs conceptions et manières de faire en contexte, et que celles-ci reçoivent des marques d'approbation et d'intérêt de la part des autres qui ne partagent pas nécessairement les mêmes référentiels professionnels. (4.3.)

## Les dynamiques au sein des entretiens collectifs collaboratifs

Ces trois dynamiques concernent les apports combinés des trois EFÉ, soit Salif (SA), Sherine (SH) et Maureen (MA), de la paire mentor Meng (ME), de la conseillère pédagogique Francine (FR) et de la chercheuse (CH). Il convient cependant de préciser que la négociation des positions de savoir se jouant sur plusieurs des 120 pages transcrites, ce sont de courts extraits illustrant certaines étapes progressives du développement des dynamiques qui sont présentées à l'appui du propos.

### Le développement d'une posture compréhensive

Dans une démarche qui se veut collaborative, l'adoption d'une posture compréhensive constitue un impératif pour que les participants s'autorisent à parler ouvertement de leurs expériences. Mais celle-ci n'est pas donnée par avance ; elle se coconstruit dans les interactions, s'expérimente, s'ajuste. Dans cette optique, la chercheuse et la mentor semblent jouer un rôle important. Du côté de la chercheuse, c'est notamment en formulant souvent ses questions sous l'angle du « comment », par exemple, « comment s'est déroulé l'accueil des élèves pour vous ? » (EG1 CH 45). Cette stratégie méthodologique (Becker, 2002) invite à une description de l'expérience, telle que le participant la définit, contrairement à la question « pourquoi » qui peut engendrer une position défensive de justification. Également, il s'agit d'aider à l'explicitation en demandant aux participants s'ils ont des exemples pour illustrer leurs propos. Néanmoins, force est de constater qu'au début du premier entretien, les interactions se limitent entre la chercheuse et un seul participant à la fois, les autres demeurant sur un certain quant-à-soi. Pour modifier cette dynamique qui ne permet pas de mettre en synergie les ressources sociodiscursives du groupe, la chercheuse repère en situation ce qui semble tacite au regard des référentiels de travail, et en suscite l'explicitation par des questions. Par exemple, lorsque les EFÉ disent avoir uniquement pratiqué l'enseignement magistral sans interaction avec les élèves, elle demande comment ils faisaient pour savoir si leurs élèves avaient bien compris la leçon. Cette question leur permet de préciser que, dans leur pays d'origine, la responsabilité de la compréhension des contenus d'enseignement revient entièrement aux élèves et que les enseignants planifient leurs leçons sans penser à des stratégies pédagogiques.

Ainsi, repérer les aspects tacites des manières de faire le métier constitue une tactique qui permet en particulier à Francine et à Meng de comprendre l'ampleur des apprentissages que les EFÉ ont à faire pour s'arrimer aux conceptions et aux manières de faire au Québec où l'apprentissage des élèves est la préoccupation principale dans la planification des activités pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, elles apprennent comment est interprété un élève moins performant à l'école dans leur pays d'origine: « c'est toujours la paresse ou c'est l'élève qui manque de bonne foi, de volonté », dit Sherine (EG1 992), après quoi la chercheuse tente de faire entrer le groupe dans une exploration plus approfondie de cette conception.

CH est-ce qu'il y a un soutien particulier pour les élèves en difficulté [dans votre pays]?

SH non pas du tout

CH il n'y en avait pas?

[...]

FR pour les élèves qui avaient des problématiques particulières comme TSA, dyslexiques, etc., qu'est-ce que vous aviez comme ressources?

SH je ne savais pas du tout que si on voit qu'un élève a de la difficulté, ce n'est pas parce qu'il est paresseux et qu'il ne travaille pas à la maison; j'ai appris ces difficultés durant la formation d'appoint [au Québec] (EG1 831-860)

Les échanges permettent ainsi à Francine et Meng de reconsidérer ce qu'elles voyaient initialement comme un manque de savoir-faire pour le soutien aux apprentissages des élèves en difficulté. De fait, dans le pays d'origine de certains de leurs nouveaux collègues, il n'y a aucune formation sur les difficultés d'apprentissage des élèves, notamment celles qui font l'objet d'un diagnostic officiel au Québec, laissant ainsi libre place à la reconduction quotidienne, partagée dans l'ensemble de la société, d'une explication unique pour les élèves moins performants: ils sont paresseux. Cette nouvelle perspective a notamment permis à la conseillère pédagogique de réinterroger certaines situations professionnelles, notamment celles où elle accompagnait un stagiaire formé hors Québec lorsqu'elle enseignait au début de sa carrière:

FR quand vous disiez dans mon pays d'origine ces enfants étaient paresseux, j'ai déjà eu à gérer ça; j'ai eu un stagiaire de 4<sup>e</sup> année qui prenait en charge la classe; il avait de la difficulté avec un élève; il se permettait d'appeler les parents; il ne m'en avait pas parlé; la mère était fâchée; je lui ai dit qu'est-ce que tu as dit à la mère? Je lui ai dit que son enfant était paresseux, je lui ai dit qu'ici, tu ne dis pas ça (EG2 1041-1046)

Dans la suite de cet extrait, Francine exprime son regret d'avoir répondu au stagiaire selon cette perspective normative, sans vraiment comprendre les conceptions qui pouvaient être sous-jacentes. Formée dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle de la commission scolaire, Meng aurait pu se faire le relais des prescriptions. Plutôt, elle reconnaît que plusieurs EFÉ sont placés dans des situations difficiles lors de leurs premières expériences au Québec et que leurs difficultés initiales sont aussi celles des novices en enseignement. Par exemple, elle rejette un bruit qui court dans l'ensemble de la commission scolaire, à savoir que ce sont les EFÉ qui auraient le plus de difficulté de gestion de classe: « j'ai accompagné des enseignants formés ici, et je vais vous rassurer: ils ont exactement les mêmes problèmes, même ma stagiaire, et des stagiaires que j'ai eus! [...] je crois qu'on peut s'enlever une partie du poids des épaules quand on est professionnel de l'étranger; vous avez exactement les mêmes problèmes qu'un stagiaire » (EG1 440-471). Meng apporte ici un point de vue éclairant qui met en perspective cette attribution identitaire, qui n'est pas à l'avantage des EFÉ, contribuant au développement d'une posture compréhensive. Examinons aussi sa réaction alors que Sherine explique comment ont été regroupés les enfants issus de l'immigration dans sa classe de francisation pour les élèves allophones:

SH ils ont fait sortir de toutes les classes de francisation les élèves débutants ou qui avaient des difficultés perturbantes, pour les mettre dans la mienne; je n'en savais rien [Meng s'agite sur sa chaise]

CH pourquoi, Meng, vous avez cette réaction?

ME quand un nouvel enseignant arrive dans une classe de francisation, les collègues qui l'encadrent ne devraient pas lui envoyer leurs élèves turbulents pour s'en débarrasser; je trouve ça... les classes de francisation, on les remanie quand il y a des ouvertures, et quand j'entends ce genre de pratique, je grimpe dans les rideaux parce qu'il y a un irrespect: si ton élève est turbulent et que tu as déjà créé des liens avec lui, je ne comprends pas comment tu peux l'envoyer dans une autre classe [...] on s'en débarrasse parce qu'on est pas capable de le gérer [...] et penser qu'on le transfère à une nouvelle collègue qui vient d'arriver, ça me met hors de moi! [...] cette pratique est faite dans cette école, et c'est frustrant; c'est de dire à un nouvel enseignant 'débrouille-toi avec

SH j'ai compris ça tout au long de l'année et non tout de suite (EG1 1222-1239)

Ici, non seulement Meng dépersonnalise la situation de sa nouvelle collègue, intégrée dans des conditions difficiles, mais elle en vient aussi à critiquer le fonctionnement institutionnel. Elle aide ainsi à construire un climat compréhensif qui semble engager les EFÉ à risquer eux-mêmes des critiques relatives à leur nouveau milieu de travail, par exemple ici en relation avec le double message qu'ils reçoivent.

SA les EFÉ ne sont pas tentés de poser des questions, de demander de l'aide; par exemple, mon collègue travaillait avec une autre enseignante du même niveau, et à chaque fois qu'il allait poser des questions, elle allait dire à la direction il ne sait rien, la direction l'a appelé pour lui demander pourquoi, lui demander quel diplôme il a eu dans son pays, quelle formation; il y a ce problème aussi; il y a un côté un peu malsain

CH Meng qu'est-ce que vous avez dit?

ME c'est l'épée de Damoclès

SA souvent on veut poser des questions, mais on se retient; est-ce que l'autre personne veut gagner sa place en m'éjectant de ma classe? c'est ça souvent le danger; il ne faut jamais se valoriser en dévalorisant les autres, et c'est ça qui arrive souvent (EG1 1254-1268)

Ainsi, d'une part, dans le Programme d'insertion professionnelle, on dit aux EFÉ qu'ils doivent poser des questions lorsqu'ils ont des interrogations mais, d'autre part, ils risquent ainsi de voir dévaloriser leur compétence à faire la classe, ce que valide la mentor. La perspective compréhensive qui se crée dans le groupe atteint un niveau tel que les participants se montrent empathiques les uns vis-à-vis les autres et se risquent à parler de tabous en relation avec leurs référentiels de travail respectifs. Autour de l'extrait qui suit, chaque enseignant « passe au confessionnal », i.e. que chacun explique quelque chose qui est accepté dans les habitudes de travail mais plus ou moins avouable. C'est Maureen qui s'est lancée la première en disant que dans son pays, si la religion d'appartenance de l'enseignant diffère de celle à laquelle est identifiée l'école, il est, d'une certaine façon, muselé; on ne lui reconnaît pas le droit de parole en certaines matières, la question religieuse étant un sujet délicat, latent dans les activités quotidiennes. Elle prend un risque en en parlant, sachant qu'elle est aussi délicate au Québec en raison des débats sociaux récents concernant le port de signes ostentatoires chez les enseignants.

MA si on travaille dans un milieu où les élèves sont chrétiens et que l'enseignant est d'une autre communauté, ça se peut qu'il ne soit pas bien accepté ou qu'il doive faire très attention à ce qu'il dit [...]

CH ça peut être mal interprété?

MA oui [...]

SH dans mon pays, le salaire de l'enseignant est vraiment bas; il ne peut pas gagner sa vie avec le salaire de l'école; beaucoup ne travaillent pas en classe pour obliger les élèves à prendre des leçons particulières

CH je ne vous suis pas

SH ils n'expliquent pas aux élèves, ils ne donnent pas d'activités de consolidation pour les aider à réussir; c'est un problème qui perdure jusqu'à maintenant [...]

CH ils font ça pour que les parents leur demandent de donner des cours particuliers?

SH oui des cours privés; ils n'expliquent pas en classe, ils essaient de perdre les élèves pour qu'ils ne soient pas capables de réussir sans prendre des leçons particulières; c'est ça qui est payant parce que c'est cher (EG2 21-127)

Ainsi, dans le pays de Sherine, le tabou serait plutôt relatif à cette idée de ne pas présenter aux élèves tous les contenus à apprendre, afin que leurs parents les sollicitent pour leur donner des cours privés, ce qui leur permet d'obtenir un revenu supplémentaire. Dans la suite de cet échange, d'autres enjeux sensibles sont dévoilés. Du côté de ce qui se passe au Québec, les exemples de tabous abordés concernent en particulier l'idée que l'enseignant est très contraint par le fait qu'il faut plaire aux parents pour ne pas « avoir de problèmes », car ils détiennent beaucoup de pouvoir dans la sphère éducative. Ainsi, le développement d'une posture compréhensive permet aux participants de s'ouvrir à d'autres référentiels professionnels pour les considérer et parfois redéfinir certaines situations vécues, de prendre des risques conversationnels telle la mise en mots de critiques et de tabous relatifs aux institutions et aux cultures de travail concernées.

## La production de nouvelles interprétations ajustées

L'intérêt des groupes dans l'analyse des expériences réside en grande partie dans la production de nouvelles interprétations ajustées, coconstituées par l'interinfluence graduelle des participants. Elles constituent de nouveaux éclairages au carrefour de différentes contributions, telle une entrée dans la complexité que chacun trouve éclairante. Lors de leurs premières années dans les écoles québécoises, les EFÉ interprètent les situations professionnelles qu'ils rencontrent en fonction de leurs repères antérieurs, ce qui ne correspond pas toujours au sens qu'elles prennent pour leurs nouveaux collègues. Dans cette séquence, Salif exprime une conception des dynamiques entre pairs qui lui permet de donner sens à son isolement et au fait qu'il doit se débrouiller seul, une situation qu'il comprend comme étant la résultante d'une compétition. Meng propose une autre interprétation, sans invalider la sienne.

SA pour certains, c'est un concurrent qui est là

CH Meng vous réagissez quand Salif a parlé de concurrence; comment voyez-vous les choses?

ME je ne sais pas si c'est de la concurrence, mais c'est surtout de l'ignorance de la part de certains collègues, dans le sens qu'ils considèrent que vous avez reçu une formation d'appoint ici, et donc vous deviez savoir [...] il y a beaucoup d'ignorance, ne pas comprendre le processus fait par un EFÉ pour arriver à travailler; moi je le sais parce que mes parents sont issus de l'immigration; en classe de francisation, on le sait beaucoup parce qu'on enseigne à des nouveaux immigrants, mais ceux qui enseignent au primaire ou préscolaire chez des jeunes, ils ne le savent pas; il y a un manque d'expérience et une incapacité de se projeter dans l'expérience de l'autre (EG1 547-562).

À la suite de cet échange, Salif réexamine sa position première, concédant qu'il est fort probable qu'il s'agisse davantage d'un manque d'informations de la part des collègues plutôt qu'une question de concurrence. Il en vient à envisager qu'il n'est peut-être pas vu comme un novice nécessitant un coup de main, car il a à son actif des expériences d'enseignement avant son arrivée au Québec. Dans cette veine, par l'engagement conversationnel de chacun, le groupe travaille à clarifier, à mettre de l'ordre dans les repères que les EFÉ sont en train de construire. Comme on vient de le voir, les rapports réciproques au travail sont en particulier obscurs pour eux, car relatifs à des codes tacites, surtout en ce qui concerne les rapports entre enseignants et directions. Habités dans leur pays d'origine à une hiérarchie qui se mêle peu aux enseignants et qui est crainte, ils fuient la direction au Québec, redoutant son pouvoir de sanction pendant la période probatoire de deux ans exigée pour l'obtention du brevet. Meng profite des moments où la direction est évoquée pour ajuster les compréhensions relatives à son rôle.

ME une direction a un rôle important: les rencontres collectives, les rencontres de cycle, être présente en étant consciente qu'un EFÉ en insertion professionnelle doit être aidé [...] par exemple, il y a une enseignante en francisation aux adultes qui est arrivée ici; elle était complètement dépassée et M. Massé lui a donné de l'accompagnement et des ressources même si cela dépassait son budget de classe [...] c'est le rôle d'une direction de les recevoir [...]

FR j'ai souvent des demandes pour accompagner et c'est toujours très clair que tout est confidentiel, que je suis là pour que les enfants soient heureux dans la classe et pour que l'enseignant soit heureux aussi, que la classe soit disponible aux apprentissages (EG1 1269-1292)

On observe ici un mouvement de clarification amorcé par Meng et prolongé par Francine qui, sachant que les EFÉ associent souvent les conseillers pédagogiques aux inspecteurs qu'ils ont connus et qui avaient un grand pouvoir de sanction, en profite pour dissiper tout malentendu autour de son propre rôle et du caractère confidentiel de l'accompagnement. Lors des deux autres entretiens, réalisés à intervalle de six semaines les uns des autres, les EFÉ semblent avoir ajusté en partie leurs manières de considérer leurs rapports avec la direction, donnant des exemples récents de rencontres qu'ils ont initiées pour obtenir de l'aide de sa part. Ils adoptent ainsi des conduites plus ajustées au contexte. Il en va de même en ce qui concerne leurs interprétations premières du rapport enseignant / élèves qui les conduisent initialement à les juger intrusifs, voire irrespectueux, par la proximité qu'ils revendiquent à eux. Meng œuvre à recadrer cette interprétation, mobilisant une ressource qui parle aux EFÉ, i.e. son expérience en classe de francisation.

SA tu es qui? c'est quoi ton nom? tu viens d'où? tu es marié? [...] pour moi c'est inacceptable; comment aborder un enseignant, surtout si tu ne le connais pas, quelles sont les questions qu'on peut poser? est-ce qu'on attend qu'on le regarde dans la face en lui posant des questions?!!!

CH comment tu interprètes ça Meng? les enfants qui posent des questions sur la vie privée?

ME moi j'ai des élèves de la classe de francisation, donc ils ont une certaine distance; si je leur demandais de rentrer et de se lever, ils le feraient parce que dans leur pays c'est comme ça; cette proximité ici, je pense qu'elle est due à une culture scolaire: les élèves tutoient les enseignants et on instaure par le tutoiement cette proximité [...] ici on a une

proximité très proche avec nos élèves, c'est presque fusionnel, nos élèves veulent tout savoir sur la vie de l'enseignant (EG1 148-204)

On voit ici qu'en invitant Meng à réagir aux propos de Salif, la chercheuse suscite un éclairage lié au contexte local. Cet échange a pour effet de permettre aux EFÉ de se sentir moins attaqués personnellement par les rapports que les élèves recherchent avec eux. Ils en viennent à découvrir que ceux-ci peuvent être moins verticaux sans constituer pour autant une marque irrespect.

Lors du dernier entretien, ils parlent même de l'intérêt de cette relation de proximité aux élèves : en acceptant un certain rapprochement avec eux et en s'intéressant à leur vie en dehors de l'école par exemple, ils disent avoir obtenu que les élèves s'investissent davantage dans les activités proposées, ayant ainsi expérimenté le caractère opératoire de cette convention. La production de nouvelles interprétations ajustées passe particulièrement par ce qui constitue la force d'un groupe : lorsque certaines généralisations sont émises, le collectif travaille à élaborer des nuances, ce qui suscite davantage d'adhésions.

Par exemple, dès leurs premières interventions dans le groupe, les EFÉ disent que les reproches qui leur ont été adressés, de même que les conseils reçus, leur ont permis de comprendre que la maîtrise de la gestion de classe est l'habileté la plus valorisée au Québec, davantage que la maîtrise des contenus d'enseignement. Meng et Francine proposent plutôt de considérer que cette assertion doit être nuancée selon notamment le degré de (dé) favorisation des milieux concernés. Selon elles, dans un milieu favorisé, l'attente principale concernerait une visée d'excellence pour les élèves, ce qui conduirait parents, élèves, directions, etc. à valoriser un enseignant exigeant qui les pousse à se dépasser ; en milieu plus défavorisé, c'est la visée de réussite qui dominerait, de même que la capacité de l'enseignant à bien encadrer ses élèves et à établir un lien de confiance avec eux, d'où l'accent mis sur la gestion de classe (EG2 247-295). Par leur engagement conversationnel, les EFÉ ont aussi travaillé à élaborer des nuances autour des généralisations. Par exemple, ici Salif dénonce un rapport marchand qu'il observerait chez ses collègues qui, pris dans une négociation patronale / syndicale, en viennent à lui refuser du temps pour l'aider à s'intégrer ou exigent d'être compensés pour le faire.

SA pour chaque chose, les enseignants veulent une récompense directe ; je ne comprends pas ça... quand on me demande quelque chose, je ne demande pas du temps en récompense ; il ne faut pas marchander toutes les 5 minutes est-ce que je vais récupérer ce temps ? [...] si ce n'est pas quelque chose d'énorme, je ne demande pas de récompenses ; dans mon pays, c'était comme ça : on donne le maximum même s'il faut rester après l'école

SH au début, c'est vrai, j'ai vu des enseignants qui comptent leur temps, mais j'en ai aussi vu d'autres très dévoués qui ne comptent pas leurs heures ; j'ai une collègue qui a rencontré tous les parents de ses élèves à la 2<sup>e</sup> étape alors que ce n'est pas obligatoire ; il y a des personnes vraiment généreuses, qui donnent beaucoup

SA tu as raison, comme l'enseignant de mon fils qui m'apprend beaucoup de choses (EG3 331-343)

Sherine amène ainsi un point de vue qui permet de s'extraire de celui plus catégorique de Salif au début de l'échange.

Un autre type de cas montre comment Francine et Meng s'ajustent, elles aussi, dans cette dynamique. Cette observation va de pair avec le fait qu'en rendant compte de leurs étonnements par rapport à leurs anciens repères du métier, les EFÉ les conduisent à prendre conscience de ses caractéristiques au Québec. Par exemple, les EFÉ soutiennent que la tâche d'un enseignant est très lourde au Québec, ce qui est accueilli au départ avec circonspection de la part de Meng et Francine. En multipliant la narration de leurs étonnements liés à leurs expériences récentes, les tâches de l'enseignant s'explicitent et s'additionnent : la communication fréquente avec les parents d'élèves, les surveillances en dehors de la classe, la multiplication des planifications pour la prise en compte des élèves en difficulté, les sorties à préparer, les formations continues à suivre, les activités pour les semaines thématiques, le suivi administratif des élèves, etc. (EG3 276-339). La mise en perspective avec les exigences du travail dans le pays d'origine des EFÉ, où l'enseignant « n'a qu'à faire classe », amène Francine et Meng à reconsidérer les propos des trois autres enseignants, concevant les dimensions multiples de la tâche qui se posent en défis d'intégration à eux. Ainsi, la production de nouvelles interprétations ajustées permet aux participants de mettre en perspective leurs expériences ainsi que d'enrichir leur répertoire professionnel par l'affinement de leurs compréhensions des attentes vis-à-vis du métier d'enseignant au Québec et dans le pays d'origine des EFÉ, ainsi que par la prise de conscience du code tacite sous-jacent.

### **L'affirmation de sa compétence d'acteur**

En étant incités à narrer leur parcours d'intégration dans l'école québécoise, ces EFÉ livrent souvent des récits qui, à première vue, laissent penser qu'ils ont dû complètement réapprendre le métier. La chercheuse les interroge pour savoir ce qu'ils ont dû faire pour que leur enseignement soit viable, fonctionnel, dans le nouveau contexte de travail.

CH Maureen, par rapport à la façon dont vous enseignez dans votre pays d'origine, qu'est-ce qu'ici vous avez dû

apprendre rapidement à faire autrement, sur le plan pédagogique ?

MA ce que j'ai appris et ce que j'aime, c'est la différenciation pédagogique ; chaque enfant est différent ; chez moi, tout le monde devait rentrer dans le même moule ; maintenant c'est plus individualisé, par exemple ici j'ai appris les difficultés motrices qu'ont les enfants par des formations à la commission scolaire, de leur influence sur l'apprentissage ; tout cela était nouveau pour moi ; la directrice m'a permis d'aller à plusieurs formations pour que je sois la meilleure possible ; mais elle n'a pas pris en compte mes besoins humains : j'avais ma famille, les cours à suivre ; il fallait me donner le temps d'assimiler, pour expérimenter

CH pour expérimenter quoi par exemple ?

MA il y a des outils qui m'ont été donnés pour travailler la psychomotricité chez les élèves, mais j'avais besoin de temps pour les mettre en place dans la classe, pour voir si c'est faisable et si ça fonctionne ; j'avais un élève avec de la difficulté au plan moteur, il avait du mal à tenir le crayon et j'ai communiqué avec la conseillère pédagogique ; elle m'a envoyé des documents que j'ai transférés aux parents, des exercices à faire ; je n'avais même pas pensé à faire ça dans mon pays ; il y a des choses que l'on peut faire pour ces jeunes ; c'est ça la différenciation pédagogique [...] je suis capable d'aller chercher des ressources maintenant pour aider un enfant (EG1 954-983)

Cette narration suscitée permet à l'enseignante de s'auto-informer non seulement sur ce qu'elle a appris (la différenciation), mais aussi sur les conditions de cet apprentissage : le développement de ce savoir-faire nécessite des formations mais aussi du temps pour mettre à l'épreuve leurs contenus en contexte de classe. Elle lui permet aussi de se rendre compte de son changement de conception de l'élève et du chemin parcouru : après avoir été soutenue, elle se juge maintenant plus autonome, une preuve de compétence professionnelle. L'accent sur les apprentissages des EFÉ permet également de découvrir ce qui a pu être transféré de leur bagage d'expériences antérieures et à quelles conditions il a pu l'être. Par exemple, Salif en vient à expliciter comment il a trouvé cet équilibre au plan de la gestion des comportements indésirables des élèves.

CH avez-vous appris quelque chose de votre expérience de suppléant ?

SA la façon dont un enseignant gère un élève turbulent peut être très différente de l'un à l'autre ; j'apprenais donc comme ça et en même temps, j'essayais mes propres trucs

CH c'est-à-dire ? lesquels par exemple ?

SA euh... je gardais mon sang-froid ; j'expliquais à l'élève qu'on allait se parler calmement ; je lui disais que je n'allais pas l'envoyer à l'extérieur de la classe, qu'il allait passer la journée avec moi ; finalement les élèves se fatiguent ! (EG1 123-132)

Cet échange montre que les nouvelles conduites de Salif sont pour partie un rapiéçage de manières de faire attendues au Québec et de celles qu'il a apprises et éprouvées dans la première partie de sa carrière. Ainsi, tout en appliquant certains trucs glanés dans les classes où il fait de la suppléance, contrairement à ses nouveaux collègues qui envoient la plupart des élèves turbulents dans un local supervisé, il semble miser sur ses convictions et sa capacité à régler le problème directement avec eux en les gardant en classe. D'ailleurs, ce choix lui aurait valu une bonne réputation, car comme il le rapporte, il aurait été priorisé en tant que suppléant dans sa commission scolaire pour les classes jugées difficiles.

Plus encore, la dynamique collaborative amène aussi les EFÉ à mettre de l'avant certaines composantes de leurs manières de faire la classe dans leur pays d'origine, transférées directement en contexte québécois. Devant le groupe, ils les affirment, se reconnaissant aptes à contribuer à leur nouvelle communauté. C'est aussi Salif qui a été le plus revendicateur de sa compétence à cet égard, notamment dans cet échange initié par la chercheuse interroge la possibilité de transfert en contexte québécois de son expérience antérieure d'enseignement à des adultes diversifiés sur le plan ethnoculturel.

CH votre expérience auprès d'une clientèle diversifiée en Europe vous a-t-elle servi ici ?

SA quand j'enseignais à l'université, je trouvais que les Asiatiques parlaient peu ; dans ma classe ici, j'ai des élèves d'Asie ; je sais que ce n'est pas parce que l'enfant n'a pas la main levée qu'il ne participe pas ; je vais le chercher parce que lui, dans ses manières de faire, il ne va pas...

CH se mettre de l'avant ?

SA il faut aller le chercher; il connaît la réponse, mais il faut lui demander; il faut trouver une façon de le faire participer; en côtoyant des adultes, j'ai compris que c'est dans leur culture; si je n'avais jamais côtoyé des gens d'Asie, j'aurais dit votre enfant ne participe en classe

CH vous auriez mal interprété la situation

SA oui et je trouve ça très important [...] le fait d'avoir côtoyé tous ces gens [...] j'ai tiré des leçons de ça que j'applique dans ma pratique ici

CH ça devient une ressource pour vous parce que c'est multiculturel ici

SA je comprends du fait d'avoir vécu dans ce pays d'Europe; je trouve ça facile d'avoir un rapport avec des enfants qui viennent d'ailleurs

FR c'est tellement intéressant ce que vous dites, connaître le côté adulte avant! (EG2 772-796)

Ici, la chercheuse aide Salif à verbaliser comment cette expérience est réinvestie dans sa pratique actuelle, la conceptualisant comme une ressource, notamment en l'aidant à envisager comment il aurait interprété la situation s'il n'avait pas cumulé cette expérience. Il reçoit d'ailleurs une marque de reconnaissance de la part de Francine qui, comme Meng, joue un rôle dans l'affirmation de la compétence d'acteur des EFÉ par ses marques de validation et par la pertinence qu'elle reconnaît à certaines manières de faire acquises antérieurement pour exercer le métier au Québec. La dynamique d'affirmation d'une compétence d'acteur n'est pas unidirectionnelle: en interpellant Meng et Francine pour valider leurs interprétations premières de certaines situations rencontrées, les EFÉ contribuent à valoriser la connaissance approfondie du contexte de travail de ces participantes, l'appréciant en retour. En somme, en interrogeant les ajustements réalisés par les EFÉ dans leur nouveau contexte scolaire et en sollicitant des éclairages de la part de Meng et Francine, la chercheuse permet aux participants de s'auto-informer des apprentissages réalisés et des conditions de ceux-ci, des connaissances maîtrisées et éprouvées en contexte qui permettent d'affirmer sa compétence d'acteur, sa capacité à contribuer à la communauté, modifiant par-là même sensiblement le rapport initialement dissymétrique entre les partenaires devant le projet collaboratif.

### Discussion conclusive autour des stratégies méthodologiques au service de la coproduction de savoirs

Comme j'ai pu l'illustrer, les dynamiques ayant tissé la démarche collaborative dans le cas présenté ont produit des effets intéressants pour l'ensemble du groupe: le développement d'une posture compréhensive, qui autorise un rapport plus critique envers l'école et son organisation; la production de nouvelles interprétations ajustées, qui favorise la mise en perspective des expériences et une entrée dans la complexité; et l'affirmation de sa compétence d'acteur, surtout pour les EFÉ qui ont légitimé leur bagage d'expériences, se reconnaissant du coup un apport pour leur nouvelle communauté professionnelle. Les connaissances produites sur l'intégration socioprofessionnelle de ces EFÉ rencontrent ainsi le critère de double vraisemblance évoqué plus haut, associé étroitement à la recherche collaborative: elles sont le produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des participants et de la chercheuse.

Cependant, il peut paraître étonnant que l'analyse n'ait dégagé que des dynamiques produisant des effets souhaitables en cours de démarche, et ce, malgré les sujets sensibles abordés lors des entretiens tels que les rapports entre collègues. Contrairement à des recherches collaboratives antérieures (ex: Morrissette, 2009), il n'y a en effet pas eu cette fois-ci de controverses ou de mésententes importantes, pourtant très fécondes du point de vue de l'analyse. Il est possible que la composition symbolique du groupe – 3 EFÉ par rapport à 3 acteurs qui peuvent être vues comme des « sachant » –, de même que leur statut relativement précaire des EFÉ aient joué sur ce plan; ces derniers ont peut-être craint que leurs propos soient rapportés et nuisent à leur stabilité d'emploi. Mais au lieu de multiplier les hypothèses qu'il serait impossible de vérifier, il semble plus pertinent ici de conduire une discussion sur la posture de la chercheuse et certaines des « ficelles méthodologiques » (Becker, 2002) mobilisées dans la conception même du dispositif de même que lors des entretiens collectifs, selon certaines visées, qui semblent avoir favorisé les dynamiques observées.

L'une de ces visées est liée à la volonté d'interroger la participation du milieu d'accueil à l'intégration professionnelle des EFÉ, contrairement à la plupart des travaux de recherche qui optent pour une vision individualisante et tablent sur des entretiens individuels auprès d'eux pour comprendre leurs expériences. À cette fin, la première stratégie en est une de conception du dispositif collaboratif: en choisissant des entretiens collectifs et en y conviant aussi des partenaires professionnels connaissant les conventions locales, les interactions suscitées ont produit de nouvelles connaissances sur ce phénomène, éclairant en particulier le rôle joué par les autres membres de l'écologie professionnelle de ces EFÉ dans leur (re) socialisation au métier (Morrissette, Demazière, 2019). Ce choix s'est révélé intéressant également pour les participants. Par exemple, en offrant la possibilité d'échanger ouvertement avec des personnes connaissant la culture professionnelle dans les écoles québécoises, ces EFÉ ont ajusté leurs interprétations sur les situations vécues afin qu'elles soient plus pertinentes par rapport au sens qu'elles prennent dans leur nouvel environnement de travail.

Rappelons par exemple qu'à l'invitation de Meng, Salif a reconsidéré ce qu'il définissait initialement comme une compétition pour donner sens à l'absence d'aide de la part de ses collègues. Plus largement encore, les échanges ont permis de mieux comprendre les rôles du contexte et des partenaires de travail dans les difficultés rencontrées par ces EFÉ, minorés jusque-là, comme le fait qu'on leur attribue les classes les plus difficiles. Profitant de l'expérience de Meng et Francine, ces difficultés ont été mises en perspective, conduisant notamment à envisager qu'elles ne sont pas propres à ces EFÉ mais aux débutants de manière générale.

Une autre visée importante de la démarche était de favoriser l'explicitation des dimensions tacites de l'objet d'intérêt commun, notamment les cultures professionnelles tissées de conventions qui facilitent le travail. L'une des stratégies méthodologiques employées à cette fin est celle de la comparaison, une stratégie habituellement employée en aval lors d'une analyse inductive (Becker, 2013). Constamment, la chercheuse a proposé de comparer ce qui se passe au Québec à ce qui se passait dans le pays d'origine de ces EFÉ, faisant ainsi émerger de nouvelles dimensions à analyser collectivement pour appréhender la complexité de l'objet.

Par exemple, en invitant à comparer les attendus envers les enseignants au Québec et dans leur pays d'origine, la dimension du contexte spécifique de travail a pu être analysée, au profit de l'expression de nuances à propos des conventions qui diffèrent, selon par exemple le degré de (dé) favorisation d'une école. Ainsi, la comparaison a permis de mieux anticiper les défis d'intégration de ces EFÉ, en fonction de leurs référents professionnels antérieurs, d'une part, et de la situation des écoles où ils obtiennent leur contrat, d'autre part. Cette réflexion est particulièrement intéressante pour Meng et Francine en relation avec leur mandat institutionnel, car elles voient l'intérêt de questionner les EFÉ qu'elles accompagnent pour saisir leurs besoins spécifiques par rapport aux attentes dans le milieu scolaire.

Dans le prolongement de la visée précédente, il fallait faire face au défi de l'explicitation des conventions tacites de la culture de travail dans les écoles québécoises spécifiquement, difficiles à nommer par les acteurs locaux, car ces conventions font partie de la « zone de savoirs partagés » (Morrisette, 2009), c'est-à-dire tout le fonds de commerce d'un groupe professionnel que tous ont assimilé et mettent en œuvre dans les routines quotidiennes communes. Pour cette raison, c'est l'exploitation des premières expériences dans l'école québécoise de ces EFÉ, témoignant des turbulences, des chocs, des découvertes, qui a constitué un levier de choix pour tous les entretiens. Pensons à Salif qui a exprimé avoir été bousculé par les questions des élèves et à Meng qui a pu lui donner des clés des relations réciproques entre enseignants et élèves au Québec. La co-analyse de ces situations, en termes de confrontation d'interprétations, a permis d'expliciter les différences de répertoires professionnels, contribuant pour les uns à mieux comprendre les difficultés rencontrées par leurs nouveaux collègues, et pour les autres, à donner sens aux exigences de leur nouveau milieu de travail.

Si la conception même du dispositif collaboratif et les ficelles méthodologiques déployées en situation d'entretiens collectifs ont permis d'atteindre les objectifs visés pour la communauté scientifique, soit éclairer la part jouée par le milieu scolaire dans l'intégration de ces EFÉ, elles ont également produit des retombées pour la communauté professionnelle en termes d'ajustement à la nouvelle donne que constitue la diversification du corps professoral québécois. Ainsi, la commission scolaire concernée a formé des mentors pour accompagner spécifiquement leur intégration, misant par exemple sur l'explicitation des aspects tacites de la culture scolaire; les conseillers pédagogiques qui y travaillent ont vécu des ateliers réflexifs pour revoir les objets d'accompagnement et les façons dont ils s'y prennent pour soutenir les EFÉ qui ont souvent des réticences à recevoir leur aide; les directions des établissements primaires et secondaires ont participé à des activités de sensibilisation aux besoins à court et long termes des EFÉ, afin d'assurer un leadership permettant de mobiliser leur équipe-école pour l'accueil de leurs nouveaux collègues. Et ce dont témoigne la mise en lumière des dynamiques de coproduction de connaissances au cœur du dispositif, c'est l'importance, pour une recherche qui se veut collaborative, de mettre en place des stratégies délibérées d'atténuation de la hiérarchisation du poids symbolique des personnes présentes – chercheur (se) compris(e) –, pour que s'établisse un rapport de complémentarité dans le jeu de la négociation des positions de savoir. C'est la condition sine qua non d'une médiation entre recherche et pratique qui suscite un engagement des chercheurs et des professionnels à « agir » dans la pratique et à se servir de cet « agir » pour éclairer un l'objet d'intérêt commun (Desagné, Bednarz, 2005).

## Bibliographie:

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Observer les pratiques enseignantes. Paris: L'Harmattan.
- Anadón, M. (dir.) (2007). La recherche participative: multiples regards. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H.S. (2013). What about Mozart, What about Murder. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H.S. (2002). Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales. Paris: La Découverte.
- Becker, H.S. (1963). Outsiders. Study in the sociology of deviance. Glencoe: The Free Press.
- Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante: Regarder ensemble autrement. Paris: L'Harmattan.

- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J.-F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, no 14, 129-152.
- Boden, D. (1990). People are talking: Conversation analysis and symbolic interaction. Dans H.S. Becker et M.M. McCall (dir.), *Symbolic interaction and cultural studies* (p. 244-274). Chicago : University of Chicago Press.
- Cohen-Emerique, M. (Dir.) (1989). Chocs des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: L'Harmattan.
- Darré, J.-P. (1999). La production de connaissance pour l'action. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- Demsash, F. (2007). Foreign educated teachers Dans Canada: Paralyzed human resource. MED, Manitoba's University, Manitoba, CA. <https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Demsash-2007.pdf>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, no 18, 77-105.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, no 31, vol. 2, 245-258.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris: Seuil.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. et Chevalier, J. (2007). La recherche collaborative en milieu scolaire: un travail d'acculturation. *Éducation et francophonie*, no 35, vol. 2, 217-232.
- Duchesne, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement: le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, no 8, 119-139.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). L'entretien collectif. Paris: Armand Colin.
- Goffman, E. (1967). Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. Garden City, KA: Doubleday.
- Imbert, P. et Durand, M. (2010). Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail éducatif et la formation professionnelle. Actes du Congrès international de l'AREF, 13 au 16 septembre 2010, Université de Genève, CH. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-r/dimensions-cachees-dimensions-clandestines-du-travail-des-concepts-pour-penser-le-travail-educatif/Utilitarisme%20et%20anti-utilitarisme.pdf/view>
- Kahn, S., Hersant, M. et Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, hors-série, no 1, 147 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. Paris: Armand Colin.
- Lenoir Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissage*, no 9, 14-40.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. et Daguzon, M. (dir.). (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, no 6, vol. 1-2. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2017-v6-n1-2-phro03097/1040215ar.pdf>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, no 25, vol. 2, 35-49. <http://www.erudit.org/revue/nps/2013/v25/n2/index.html>
- Morrisette, J. (2012). Faire cas de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissage*, no 9, 200-214.
- Morrisette, J. (2009). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste. Thèse de doctorat publiée, Université Laval, Québec, QC. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20506>

- Morrisette, J. et Demazière, D. (2019). Un apport des entretiens collectifs compréhensifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous. *Recherches qualitatives*, no 38, vol. 2, 47-70. <https://www.erudit.org/en/journals/rechqual/2019-v38-n2-rechqual04899/1064930ar.pdf>
- Morrisette, J. et Demazière, J. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, no 8, vol. 1, 95-106. [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette\\_Alterstice8%281%29](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrisette_Alterstice8%281%29)
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, S.B.M. et Sèguéda, S. (2018). Les expériences d'intégration professionnelle d'enseignants migrants à Montréal. Rapport de recherche soutenu par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal, QC. <https://cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/Rapport-de-recherche-Morrisette-Demazi%C3%A8re-intergration-professionnelle-ens-migrants.pdf>
- Morrisette, J. Pagoni-Andreani, M. et Pepin, M. (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation: référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, no 6, vol. 1-2, 190 p. <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1.htm>
- Morrisette, J., Diédhiou, S.B.M. et Charara, Y. (2014). Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal, QC. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Pagoni, M. (2014). Construire la signification des situations en conseil de coopérative. Quel questionnement de l'enseignant? Dans M. Pagoni (dir.), *École(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations* (p. 259-278). Bruxelles : Peter Lang.
- Pepin, M. et Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, no 6, vol. 1-2, 126-139.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). London : SAGE.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Schön, D.A. (1983/1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Logiques.
- Sensey, G. et al. (2013). Les lieux d'éducation associés à l'IFé (LéA) : quelles recherches à y développer? *Bulletin de la recherche l'IFé*, no 17, 1-2. <http://ife.ens-lyon.fr/lea/outils/ressources/productions-internes/presentation-des-lea-mars-2013>
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. Dans M. Wetherell, S. Taylor et S.J. Yates (dir.), *Discourse as data: A guide for analysis* (p. 5-48). London : Sage.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2007). Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs : la conceptualisation de l'activité de conseil. Actes du Congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Strasbourg, FR. [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Isabelle\\_VINATIER\\_229.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Isabelle_VINATIER_229.pdf)
- Vinatier, I. et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, no 39, vol. 1, 135-168.
- Yvon, F. et Durand, M. (2011). Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité. Bruxelles: De Boeck Supérieur.



## Le récit de la migration en santé avec des personnes demandeuses d'asile en France. Réflexions sur la formation des soignants et des interprètes

Anna Claudia TICCA\*, Patricia LAMBERT\* et Véronique TRAVERSO\*\*

École normale supérieure de Lyon, France  
anna.ticca@ens-lyon.fr  
patricia.lambert@ens-lyon.fr

Centre national de la recherche scientifique, Institut français du Proche-Orient, Beyrouth, Liban  
vztraverso@gmail.com

**Mots-clés:** analyse des interactions, asile, ethnographie, formation, interprétariat, migration, récit, santé

**Résumé:** Notre contribution émane du projet REMILAS<sup>1</sup>, une recherche sur les interactions entre demandeurs d'asile et soignants, avec ou sans interprètes. On y observe l'émergence, attendue ou non par les professionnels, de bribes de récit de migration. Nous abordons les récits à partir d'une analyse interactionnelle multimodale (Sidnell et Stivers, 2012) intégrée à une perspective sociolinguistique critique (Boutet et Heller, 2007). Nous analysons des moments où le médecin sollicite le requérant afin d'obtenir des informations nécessaires pour rédiger un certificat d'expertise médicale. Nous proposons une réflexion sur l'utilisation des résultats de la recherche pour la formation des professionnels accompagnant les migrants.

**Title: Migration storytelling in healthcare with asylum seekers in France. Reflections on the training of caregivers and interpreters**

**Keywords:** Asylum, Ethnography, Health, Interaction analysis, Interpreting, Migration, Storytelling, Training

**Abstract:** Our contribution is part of the REMILAS project, a research on interactions between asylum seekers and health professionals, with or without interpreters. Here we observe the emergence, expected or not by professionals, of snippets of migration narratives. Our study combines multimodal analysis of interactions (Sidnell & Stivers, 2012) with a critical socio-linguistic perspective (Boutet & Heller, 2007) so as to inform the development of training methods. Our empirical focus will be on interactional moments where the doctor, searching for the information needed to write an expert medical certificate, repeatedly urges the applicant to make certain responses required in it.

Notre étude émane de la recherche REMILAS qui explore les modalités d'interaction en contexte médical et social avec des personnes demandeuses d'asile. Dans de nombreuses situations qui jalonnent la carrière des demandeurs d'asile (Becker, 1985), le récit émerge

1. Réfugiés, Migrants et leur Langues face aux services de Santé (<http://www.icar.cnrs.fr/sites/projet-remilas/>)

## Introduction

notamment dès lors qu'est abordé le sujet des expériences migratoires. L'histoire personnelle, le parcours, les rencontres, les accidents et les violences physiques et psychiques avant l'arrivée dans le(s) pays d'accueil, ainsi que les expériences vécues à l'arrivée, deviennent inévitablement les sujets qui animent les conversations des personnes en mobilité souvent forcée, quels que soient le moment et le contexte. À partir de l'analyse d'extraits d'une interaction filmée dans le cadre d'une expertise médicale pour un requérant d'asile, cet article vise à montrer comment l'étude de ces situations d'interactions conduit à identifier des pratiques professionnelles et des solutions concrètes qui peuvent être avantageusement réinvesties dans la formation des médecins et des interprètes qui travaillent au contact des migrants. Occasion de (co-) construction de savoirs tant pour les personnes formées que pour les formateurs et / ou les chercheurs (Desgagné et al., 2001), la formation représente un moment d'échange permettant la mise en circulation de connaissances et d'expertises diverses, qui contribuent à dessiner et à comprendre la complexité de l'agir dans le cadre d'un métier ou d'une profession.

Notre réflexion s'organise en trois temps. Nous considérons, de manière générale, les enjeux politiques et sociaux des récits dans le cadre de la demande d'asile, pour ensuite nous concentrer sur les spécificités des productions des personnes que nous avons rencontrées dans le cadre de la recherche. Nous nous focalisons sur les "deuxièmes" récits, produits pour l'appel au tribunal après que la demande d'asile a été rejetée (1.). À partir de cette contextualisation, nous présentons des extraits d'une interaction entre un médecin expert, un demandeur d'asile et un interprète, où des narrations sont produites ou sont attendues. L'analyse du déroulement séquentiel de ces moments d'interaction ainsi que de l'organisation des tours de parole et de leur contenu nous permettra de montrer les conditions contextuelles qui conduisent à la production des éléments constitutifs des narrations (2.). Nous développons enfin une troisième section, dans laquelle nous montrons des manières possibles de réinvestir les résultats obtenus pour la formation de soignants et d'interprètes intervenant dans ces types de situations (3.).

## L'importance du récit dans les procédures de demande d'asile

Le récit d'asile est une composante exigée de la demande du statut de réfugié en France. Il doit relever d'un genre spécifique, régi par des critères explicites ou tacites auxquels doit se plier le requérant pour faire valoir ses droits. Élément central du dossier évalué par l'Office français de protection des réfugiés et apatrides (OFPRA) et principal critère de sélection des réfugiés, ce récit fait l'objet de différentes étapes d'élaboration narrative, dans des situations diverses et avec de multiples interlocuteurs (D'Halluin, 2012; Isnard, 2011; Mantovan, 2011). Après la constitution du dossier et l'envoi de celui-ci, l'entretien à l'OFPRA donne lieu soit à un accord, soit à un refus du statut de réfugié. En cas de refus, le requérant peut formuler un recours auprès de la Cour nationale du droit d'asile (CNDA). En cas d'un nouveau rejet, il peut formuler une demande de réexamen. Le récit d'asile est réutilisé et transformé au cours de ces différentes étapes mais il déborde également ce cadre strict de la procédure.

On voit donc que le récit occupe une place centrale dans les procédures de demande d'asile, dans une succession de contextes. Ces narrations sont sollicitées / produites à plusieurs reprises tout au long du parcours administratif des requérants, et font l'objet d'évaluations, selon des critères souvent opaques pour eux. En effet, les attentes concernant ce que le récit doit transmettre ainsi que la manière dont il sera interprété ne sont pas toujours partagées par les participants. Cela peut tenir à des raisons qui relèvent notamment des normes institutionnelles et des bagages culturels différents de chacun, ce qui amène à la mise en place de différents cadres interprétatifs de l'événement social (Jacquemet, 2009). Sur ce point, on pourrait élargir la réflexion et s'interroger sur la construction (politique) des catégories telles que « migrant », « demandeur d'asile », « réfugié », circulant actuellement en Europe (Canut et Guellouz, 2018; Chambon et Le Goff, 2016) et sur leur impact sur le processus d'évaluation dont les récits des individus sont l'objet. Ce passage par l'« épreuve du rite d'institution » (Bourdieu, 1982) a fait l'objet de nombreuses études d'inspiration sociologique, qui montrent que l'« opacité » du cadre interprétatif institutionnel mentionnée ci-dessus entretient un rapport étroit et ambigu avec une tendance à la mise en conformité du récit sur la base des attentes institutionnelles (Fassin et D'Halluin, 2005).

La « mise en intrigue » de l'expérience de vie (Ricoeur, 1983) de la personne en demande de protection est en effet orientée vers l'élaboration d'une histoire standardisée, généralisée, qui dessine le profil idéal d'un demandeur d'asile recherché par l'administration de l'État, ayant les caractéristiques et expériences qui légitiment sa protection institutionnelle. Dans le même temps, il est demandé que le récit soit précis et personnel, avec des détails qui le caractérisent en tant que récit singulier et unique (versus construit ad hoc ou inventé). Ce récit se

présente sous la forme d'un document écrit et il fait également l'objet d'une narration lors de l'entretien avec les fonctionnaires de l'OFPRA.

Les situations que nous avons enregistrées concernent des entretiens de médecins bénévoles avec des personnes qui préparent un recours à la CNDA car leur première demande d'asile auprès de l'OFPRA a été déboutée (voir aussi Chambon et al. à paraître). Dans ce cadre, l'objet de la rencontre n'est pas de produire un récit prototypique, avec des caractéristiques structurelles et temporelles spécifiques<sup>2</sup> (De Fina, 2003; Labov, 1972; Revaz et Filliettaz, 2006), mais d'établir des preuves des menaces et violences (physiques et psychiques) subies ou d'apporter de nouveaux éléments capables de renforcer la crédibilité du récit écrit présenté dans le dossier de recours. L'objectif premier de la rencontre n'est toutefois pas non plus de réviser ce récit in extenso.

Aussi, ce sont le plus souvent des bribes de narrations sous des formes diverses – fragmentées, synthétisées, allusives – qui émergent ici et là au cours de l'interaction. Dans certaines situations, nous observons des moments où les agents institutionnels cherchent à reconstruire l'histoire des demandeurs d'asile tout en essayant de la faire correspondre aux attentes institutionnelles. La constitution du dossier de recours permet, à ceux qui en ont la possibilité (Fassin et D'Halluin, 2005), d'intégrer des informations nouvelles qui puissent corroborer et clarifier les faits présentés en première instance, certifiées par l'expertise médicale des professionnels de santé de l'association<sup>3</sup>. Dans le contexte particulier que nous étudions, une des complexités du travail du soignant est de vérifier et d'établir la correspondance et la compatibilité entre les traces des violences psychophysiques que portent la personne et l'histoire racontée dans le récit écrit qu'elle a déposé pour sa demande d'asile<sup>4</sup>. Il s'agit d'une opération délicate, qui doit conduire le demandeur d'asile à évoquer encore une fois son parcours devant le médecin expert, en détaillant les expériences les plus douloureuses et traumatisantes, en étant très factuel, précis et logique, comme on va le voir (D'Halluin, 2019). Les médecins experts structurent la quête et la collecte d'information au cours de l'entretien autour d'activités spécifiques. Celles-ci visent, d'une part, à reconstruire les événements saillants qui ont conduit le requérant à partir de son pays. Elles cherchent, d'autre part, à faire produire des preuves tangibles des violences subies. Elles se déroulent enfin selon une structure précise: lecture et compréhension du dossier, questions pour clarifier la cohérence du récit (faits liés au parcours et aux blessures psycho-physiques), inspection relative à l'état psychique, vérification des traces de blessures physiques, rédaction d'un certificat d'expertise (parfois réalisée en même temps que la visite, parfois remise à un moment ultérieur)<sup>5</sup>. Les médecins peuvent rédiger le certificat au fur et à mesure qu'ils collectent les informations, ou alors après l'entretien. Dans les deux cas, pendant la visite, ils associent à leur enquête verbale une activité d'écriture (prise des notes ou rédaction du certificat). Ce déroulement implique une organisation qui peut paraître contre-intuitive à la personne migrante, par exemple lorsqu'il faut expliquer la blessure sans la montrer car l'examen viendra après (voir aussi Chambon et alii., à paraître; Ticca, à paraître).

Dans notre analyse de ces situations d'interaction dans lesquelles des traits du récit émergent – et où lui-même semble attendu, voire sollicité – nous allons considérer deux aspects principaux: d'une part, la manière dont les informations sont demandées, traduites et reçues par les participants. Nous montrerons que ces productions sont le résultat d'un travail conversationnel complexe et laborieux qui engage tous les participants présents dans l'échange, y compris l'interprète. L'idée est de mettre en évidence comment ces productions sont prises en compte, évaluées, interprétées afin de donner une nouvelle cohérence à l'expérience de vie du requérant, qui puisse répondre au mieux aux critères (supposés et anticipés) de la CNDA, l'instance à laquelle le certificat d'expertise délivrée sera adressé. D'autre part, de manière réflexive, nous essayerons de montrer comment l'observation in situ d'une expérience particulière permet de comprendre le cadre institutionnel dans lequel cette expérience a lieu.

## Analyse du corpus

Notre démarche analytique se fonde sur l'observation et la description des détails de l'activité verbale et non verbale (multimodalité) des participants tels qu'ils se construisent de manière séquentielle au cours d'une interaction (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974). Cette approche interactionnelle multimodale (Sidnell et Stivers, 2012) est intégrée à une approche ethnographique. L'ensemble de la démarche comporte non seulement les échanges plus ou moins informels avec les acteurs du terrain lors de la collecte des données, mais aussi des discussions avec des chercheurs de différentes disciplines, aussi bien que des soignants et des interprètes (voir section III.).

La compréhension du cadre institutionnel dans lequel les interactions ont lieu, de leurs enjeux, des attentes des différents participants impliqués, alimente également nos analyses. De cette manière, les analyses interactionnelles sont informées par des connaissances contextuelles permettant d'éclairer, par hypothèse, le comportement des participants observés en situation. Dans cette perspective interactionniste, le récit est observé dans sa dimension émergente, en mettant l'accent sur les processus d'initiation (déclenchement) et de co-production

2. De Fina (2003:14) définit les récits prototypiques comme « narratives that tell past events, revolve around unexpected episodes, ruptures or disturbances of normal states of affairs or social rules and convey a specific message and interpretation about those events and/or characters involved in them ».

3. Voici un extrait du statut de l'association: « [...] Recevoir les demandeurs d'asile rejetés par l'OFPRA afin d'établir un certificat relevant des éléments significatifs d'antécédents de traitements cruels, inhumains ou dégradants [...] ».

4. Cette demande est le fruit d'un travail collaboratif entre requérants, assistants sociaux, interprètes, avocats.

5. Le déroulement de la visite selon ces critères a été établi de manière collégiale par les médecins de l'association. Il ne suit donc pas de directive institutionnelle externe à l'association.

de cette activité, où les participants s'orientent vers une prise de parole structurée, avec une production de tours de parole plus ou moins étendus, qui peuvent être accompagnés, par exemple, par des microsignaux (verbaux en non verbaux) manifestant une adhésion et des évaluations concernant l'activité proposée (Jefferson, 1978; Mandelbaum, 1987; Sacks, 1972). Bien que ces narrations fassent référence à des expériences personnelles, elles ne présentent pas forcément toutes les caractéristiques du récit canonique, telles que la présence d'un protagoniste, une mise en intrigue, une fin et une organisation temporelle précise (Labov, 1972). En ce qui concerne les interactions en santé médiées par interprète, elles ont fait l'objet de nombreuses études qui ont contribué à rendre compte de l'activité et du rôle des tiers dans les consultations (voir, parmi d'autres, Baraldi et Gavioli, 2012; Pöchhacker et Shlesinger, 2007; Ticca et Traverso, 2015). Ce travail s'inscrit dans cette lignée d'études, qui considère l'interprétation comme une entreprise qui s'accomplit en et dans l'interaction (Wadensjö, 1998).

L'extrait analysé dans cette section fait partie d'un corpus de 21 interactions enregistrées en vidéo dans une association de médecins bénévoles en faveur du droit d'asile. Les langues pratiquées lors des interactions sont diverses, ainsi que l'âge des personnes. Les interprètes sont généralement convoqués par l'association, au moment où le rendez-vous avec les requérants est pris et lorsque la question de la langue se pose. Il s'agit d'une interaction en présence d'un interprète (INT) avec un demandeur d'asile d'origine kosovare (ELT)<sup>6</sup>. Ici le médecin (DOC) sollicite des informations sur l'expérience et l'état actuel du requérant, qui lui permettront d'établir le certificat d'expertise pour la CNDA. Notre observation est guidée par des éléments constitutifs du travail du professionnel, notamment la sollicitation d'informations nouvelles, la mise en mots de l'expérience du migrant et le processus de catégorisation des informations selon des critères propres au cadre de l'interaction et à sa finalité, c'est-à-dire la mise en forme des informations pour l'élaboration de l'attestation officielle. Cette situation nous montre la difficulté du requérant à satisfaire les attentes du médecin, qui se manifeste par des réponses traitées comme inadaptées et impersonnelles. Comme nous l'avons dit, dans les situations que nous étudions, nous ne retrouvons pas de récit canonique, mais seulement certains éléments constitutifs d'un récit, tels que les références temporelles ou l'évocation d'un moment crucial, bouleversant la vie de la personne et distinguant un avant et un après. C'est pourquoi nous nous concentrons sur des caractéristiques qui relèvent du récit. Nous observons aussi par quelles actions le médecin cherche à susciter une narration, sans y parvenir facilement. La production (de bribes) de récits dans les rencontres enregistrées est très fréquente. L'interaction retenue pour cette étude montre un cas particulier, dans lequel le récit n'est produit que suite à plusieurs sollicitations de la part du médecin.

### **Analyse des échanges avec le requérant en présence d'un interprète**

Comme dans toutes les consultations de ce type<sup>7</sup>, le médecin commence par retracer l'histoire du requérant en lisant le récit produit pour l'OFPPRA, dont il a une copie sous les yeux. Au cours de sa lecture, il pose des questions sur des faits spécifiques concernant la vie de la personne (date d'arrivée en France, date du mariage, date du début de menaces reçues, durée et type de celles-ci, etc.). Cette manière de faire montre l'importance accordée à ces informations qui, par conséquent, doivent être vérifiées et ratifiées par les interlocuteurs.

Elton (ELT), un homme dans la trentaine, est menacé de mort depuis 2010 par les membres de la famille de sa conjointe, qu'il a épousée contre leur volonté. C'est pour cette raison que le couple a quitté le Kosovo en 2015 et cherché asile d'abord en Allemagne puis en France. Une fois ces aspects discutés et notés sur l'ordinateur<sup>8</sup>, le médecin passe à une autre phase de l'entretien. C'est à partir de là (minute 42 sur 98) que nous commençons notre analyse détaillée.

1\_REMILAS\_D2\_2\_H\_XP\_IP\_M1\_00.42.30-00.43.40

01 DOC et alors (0.8) comment ça va\

02 (1)

03 IPA thote thote si shkon

il dit il dit ça va

04 ELT °mire°

bien

05 IPA °bien°

6. La langue de communication des deux interlocuteurs est l'albanais. En début d'interaction, le médecin demande aux participants si leur compréhension mutuelle est garantie, ce qu'ils confirment.

7. Cette observation empirique que nous avons faite a été confirmée par les médecins de l'association.

8. Les médecins peuvent rédiger le certificat en direct lors des entretiens.

06 DOC bien\ tsk (1.5) euh: M. (6.5). tsk h. en fait je suis en train de me  
07 dire que (2.8) le: votre dossier n'est pas du tout fait pour moi médecin/  
08 (1.5)  
09 IPA thote qe: °em° [xxx  
il dit que  
10 DOC [vous m'avez  
11 (1.2)  
12 IPA thote qe jam duke kuptuar qe dosja juaj nuk nuk eshte per nje mjek si  
13 puna ime\  
il dit que je suis en train de comprendre que votre dossier n'est pas pour un médecin comme moi  
14 (1.2)  
15 DOC vous n'avez pas été blessé/  
16 (0.5)  
17 DOC[physiquement  
18 IPA [se ju thote nuk jeni plagosur  
parce que vous dit-il vous n'êtes pas blessé  
19 (0.2)  
20 IPA fizikisht  
physiquement  
21 (1.4)  
22 DOC hein/  
23 (0.7)  
24 ELT fizikisht/  
physiquement  
25 IPA hum  
26 ELT shpirtërisht jam thuaja  
spirituellement je suis  
27 IPA hm  
28 IPA si [mais je (le) suis émotionnellement  
29 ELT [shume

- 30 beaucoup
- 31 (1.3)
- 32 DOC d'accord
- 33 (6.2)
- 34 DOCTsk. h donc (0.6) physiquement/ (0.5) pas d`problème
- 35 IPA thote fizikisht nuk ke probleme domethene nga ana fizike  
il dit physiquement tu n'as pas de problèmes donc du côté physique
- 36 (1.4)
- 37 ELT nu: k kam  
je n'en ai pas
- 38 IPA non\
- 39 (0.8)
- 40 ELT nga ana fizike qe: kam kaluar nje (0.4) stres  
du côté physique que: j'ai passé un stress
- 41 (0.6)
- 42 IPA hum domethene vetem nga ana mendore  
hum donc seulement du côté mental
- 43 ELT [po  
oui
- 44 IPA dhe emocionale po  
et émotionnel oui
- 45 ELT ((hochement de tête))
- 46 IPA don- donc c'est juste mentalement et émotionnellement\

Tout d'abord, avec sa question en ligne 01, marquée par une longue pause intra-tour de parole, le médecin se détache des informations à sa disposition contenues dans le dossier et pose une question sur l'état psychophysique du requérant. La réponse d'ELT au « comment ça va » (l. 04) est reprise par le médecin (« bien », l. 06) qui enchaîne en produisant un commentaire métacommunicatif sur le dossier du requérant (l. 06-07), considéré comme ne relevant pas de son domaine d'expertise (i.e. il n'y a pas de blessures à évaluer).

Il s'agit d'un premier commentaire désaffiliatif<sup>9</sup> du médecin, qui peut aussi être analysé comme une action 'provocatrice'<sup>10</sup>, visant à susciter une réaction d'ELT. En l'absence de traduction (pause l. 14), le médecin pose une seconde question (l.15), qu'il développe sous forme incrémentale (l. 17). Ce format séquentiel est reproduit par INT (l. 18, 20). L'incrément (« physiquement », l. 17, 20), spécifiant une blessure physique, conduit ELT, à partir de la ligne 26, à évoquer un autre type de blessure. Plus précisément, à la ligne 24, il répète le mot « physiquement » et, suite à la confirmation de l'interprète, il précise le caractère de son malaise, dans une

9. Selon la définition de Stivers (2008 : 6), un comportement affiliatif manifeste l'appui et l'approbation de la position exprimée par le locuteur.

10. Il s'agit d'une interprétation formulée lors des échanges avec les chercheurs non linguistes mais experts dans le domaine, qui considèrent le comportement peu affiliatif du médecin comme une ressource pour obtenir des réponses plus étendues de la part du requérant.

construction syntaxique (« spirituellement je suis », l. 26) qui s'appuie sur l'adjectif manquant (« blessé », produit par le médecin ligne 15). Cette information, rapportée par l'interprète à la ligne 28, n'est visiblement pas prise en compte par le médecin, qui reformule l'information obtenue en soulignant l'absence de problème au niveau physique (l. 34). Cette reformulation, traduite ensuite en albanais, est suivie par une expansion du requérant (l. 40). Si on regarde la traduction de ce tour (l. 46 « don- donc c'est juste mentalement et émotionnellement\ »), elle ne reprend pas le caractère physique du malaise évoqué par ELT (l. 40, « du côté physique que: j'ai passé un stress »), mais le réduit à un seul problème de type mental et émotionnel<sup>11</sup>. De plus, elle ne reprend pas la référence temporelle (« j'ai passé »), qui aurait pu donner au médecin la possibilité d'enchaîner sur des aspects référant au passé du requérant, potentiellement déclencheurs d'une narration plus exhaustive. Dans les tours suivants, présentés dans l'extrait 2 ci-dessous, le médecin va reprendre le mot « stress » utilisé par ELT en albanais (extrait 1, l. 40) et qui n'a pas été repris par l'interprète dans sa traduction, et il va parcourir la nouvelle ligne d'action proposée par ELT (c'est-à-dire évoquer les blessures émotionnelles).

2\_REMILAS\_D2\_2\_H\_XP\_IP\_M1\_00.44.21-00.45.50

01 DOC ((tape à l'ordinateur)) est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur

02 ce que vous appelez le stress

03 (0.5)

04 IPA a mund te me thoni pak me shume thote (0.3) per ate qe ju e quani stres/

est-ce que vous pouvez me dire un peu plus dit-il pour ce que vous appelez stress

05 (1.1)

06 ELT stres eshte (2.3) kam familjen °kam°

c'est un stress j'ai ma famille j'ai

07 IPA hum hum

(0.9)

08 ELT edhe (1.6) une gjithmone kam (0.3) PREJ prej dy mijë e dhjetë

et moi j'ai toujours j'ai DEPUIS depuis deux mille dix

09 IPA hum hum

10 ELT hic mire nuk kam qene me shendet

je n'étais pas bien du tout avec ma santé

11 IPA hum

12 ELT shume

trop

13 (1.3)

14 ELT ne dy mijë e dhjetë (0.6) prej ngacmimeve te tyne prej stresit [prej asi

en deux mille dix à cause de leurs menaces à cause du stress [à cause de ça

15 IPA [hm

16 (2.2)

11. Cette information est négociée entre INT et ELT avant d'être traduite au médecin en ligne 46.

- 17 ELT dhembin kryt shume  
la tête me fait mal
- 18 (0.6)
- 19 IPA hm ke dhimbje koke hum  
hm tu as mal à la tête
- 20 ELT ndoshta kjo mbon nervoz [xxx ]:  
peut-être c'est ça qui me rend nerveux
- 21 IPA [hm
- 22 ELT (((inaudible))
- 23 IPA [en fait il dit que c'est sa famille voilà qui: (0.6) [qui le stresse
- 24 ELT [gjumi  
[le sommeil
- 25 IPA et puis après il dit euh. h qu'avant il n'a jamais eu de problème: s de
- 26 santé de soucis/ (0.6) mais à partir de deux mille dix où toute cette
- 27 histoire a commencé il a beaucoup de maux de tête
- 28 (0.4)
- 29 ELT gjume s': kam (0.4)  
le sommeil je n'ai pas
- 30 (0.4)
- 31 ELT [gjume shume [pak nga ora dy po] flejt tash  
[de sommeil très peu je m'endors vers deux] heures maintenant
- 32 IPA [il: [il dort très très peu]
- 33 (1.1)
- 34 IPA y a peu près deux heures et ça aussi euh (0.5) c'est pa: s (0.3) très
- 35 (tôt; top)
- 36 (4) ((DOC tape à l'ordinateur))
- 37 DOC ((tousse)) oui mais (1). H expliquez-moi (.) qu'est-ce qui vous stresse
- 38 IPA thote cfare ju streson thote  
il dit qu'est-ce qui vous stresse dit-il
- 39 ELT une stresohem gjithmone se: une prej dy mijë e dhjetë une veç me

40 probleme\

je me stresse toujours parce que : moi depuis deux mille dix moi que des problèmes

41 (1)

42 IPA parce que il dit [moi depuis deux mille seize<sup>12</sup> y a que des problèmes =

43 ELT [asihere nuk kesh:

[jamais je n'ai été même pas

44 ELT = i lumtur as °xxx°

heureux

45 (0.5)

46 IPA il n'a pas pu être heureux il n'a jamais pu être heureux

((lignes 47-56 omises))

La question du médecin l. 01-02 (« est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur ce que vous appelez le stress »), par laquelle il cherche à obtenir une explicitation par le requérant de ce qu'il entend par « stress » est intéressante parce qu'elle enchaîne sur la parole du migrant et non sur celle de l'interprète. Elle manifeste l'existence d'un circuit de communication directe entre le médecin et le requérant ainsi que l'attention du médecin à ce qui se passe entre les deux interlocuteurs albanophones<sup>13</sup>. La réponse qui suit (l. 06-35) mérite d'être analysée dans le détail puisqu'elle contient des références au passé du requérant ainsi que des renvois anaphoriques dont l'antécédent n'est pas identifiable dans le discours produit dans l'ici et le maintenant. Ce discours évoque un récit produit précédemment dans la visite mais également ailleurs (ex. le récit de l'OFPPA), repris ici par fragments (voir l. 08, 10, 14). Ce procédé est courant dans les extraits sélectionnés. En mobilisant des informations partagées (le récit), le requérant répond aux questions du médecin sans les expliciter davantage. Bien que la réponse du requérant corresponde à la question posée – elle fournit des symptômes relativement précis sur ce qui relève du stress, comme les maux de tête, la nervosité, le manque du sommeil, traduits par l'interprète en lignes 23, 25-27 et 32-35 – cette mise en mots n'est pas considérée comme appropriée par DOC, qui explicite sa difficulté à obtenir les informations recherchées, lui permettant de catégoriser le malaise du patient comme « stress » (l. 01 « est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur ce que vous appelez le stress ») et d'en identifier sa cause (l. 37 « oui mais. H expliquez-moi qu'est-ce qui vous stresse »). En outre, l'évocation d'une date importante dans l'histoire de migration du requérant fait du (contenu du) récit une ressource utilisée pour répondre au médecin. Nous retrouvons cette référence temporelle à la date de deux mille dix qui indique un tournant majeur dans la vie du locuteur, mentionnée deux fois (l. 08, 39-40), pour répondre à la question du médecin concernant le mot « stress » (l. 08 « et moi j'ai toujours j'ai DEPUIS depuis deux mille dix »; l. 39-40 « je me stresse toujours parce que : moi depuis deux mille dix moi que des problèmes »). Dans la suite de l'échange, ELT décrit sa vie depuis 2010, tout en soulignant son impossibilité à être heureux (voir l. 39-46 dans l'extrait 2 ci-dessus). Encore une fois, ces nouvelles informations sont traitées comme inadéquates par le médecin, qui manifeste sa recherche de plus de détails et de précisions :

3\_REMILAS\_D2\_2\_H\_XP\_IP\_M1\_00.46.14-00.46.41

57 DOC. H alors (3.4 tape à l'ordinateur) \*moi je sais je pourrais écrire des

58 tas de choses (0.2) d'après ce que j'ai compris de votre histoire

DOC \*SE TOURNE VERS ELT -- >>

59 (1.3)

60 IPA une mund te shkruaj thote shume gjera thote nga ajo qe duk- lexoj nga

61 historia juaj

12. La traduction par l'interprète de la date ici ne correspond pas au tour original, ligne 39)

13. La littérature a attesté ce même phénomène dans d'autres situations en contexte médical (Pasquandrea, 2011).

je peux écrire dit-il beaucoup de choses de ce qu'il paraît- que je lis de votre histoire

62 (1.7)

63 IPA [xxx ((en regardant ELT))

64 DOC[je pourrais taper ((en souriant et mimant l'écriture dans l'air))

65 IM (1.1)#1

66 DOC mais (0.4) moi j'ai besoin (0.6) et la CNDA a besoin (0.8) que les

67 IM choses soient dites avec (0.8) v : os#2 mots

68 IPA po une kam nevoje thote se dhe rekuri thote ka nevoje qe ju ti thoni gjerat me fjalet tuaja

mais j'ai besoin dit-il car le recours le dit aussi il a besoin que vous disiez les choses avec vos propres mots



Fig. 1. L. 65, image #1

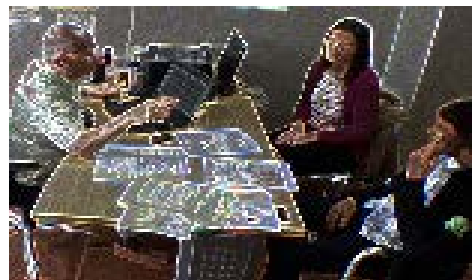


Fig. 2. L. 67, image #2

Cette séquence permet d'observer in situ la manière dont le médecin formule le cadre de l'interaction : obtenir / produire des détails, qui bloquent les « tas de choses » (l. 58) qu'il pourrait imaginer parce qu'ils donneraient une description précise de l'état du patient, des détails qu'il voudrait transcrire et rapporter (« vos mots »).

En effet, DOC énonce, en l'explicitant, ce que sont ses attentes, conformes à celles de la CNDA, vis-à-vis de l'activité communicative du requérant. D'abord, il abandonne momentanément l'écriture à l'ordinateur, réoriente son corps et son regard vers son interlocuteur et produit un méta commentaire qui introduit sa nouvelle demande<sup>14</sup> (l. 57-58). Puis, suite à la traduction de INT (l. 60-61), le médecin reprend le même argument (l. 64, qu'il pourrait écrire), activité qu'il mime en levant la main (Im. #1), mais qu'il a besoin des mots du requérant (l. 66-67), pour que ce ne soient pas des paroles en l'air, et que ce soient des paroles convaincantes. Prosodiquement, ce tour de parole est caractérisé par un débit lent, avec des longues pauses dans l'énonciation permettant au médecin de souligner les éléments importants de son tour (son besoin à lui et celui de la CNDA, l. 66). En ce qui concerne le comportement visuel, l'orientation du corps

14. Dans une perspective interactionnelle, il s'agit d'une pré-séquence (Schegloff, 2007).

et le geste de pointage adressé au requérant (Im. #2) ont l'effet, nous semble-t-il, de contribuer à la construction d'une responsabilisation d'ELT dans la prise en charge de ses déclarations, qui doivent être faites « avec (0.8) v : os mots ». Il s'agit donc d'une séquence désaffiliative du soignant, déifiant implicitement le requérant d'exprimer son expérience et ses ressentis, contrairement à ce qu'il a fait jusqu'au présent. Toutefois, jusqu'à ce moment de l'interaction, les différentes sollicitations produites afin d'obtenir l'information pertinente n'ont pas eu l'effet attendu. Ces séquences d'interaction semblent montrer que le médecin attend un fait nouveau, ou des détails précis, qui soient soutenus par une narration capable d'en établir la vraisemblance. La difficulté à l'obtenir semble être liée aussi aux types de relances qu'il utilise, qui, mis à part pour le mot « stress », ne reprennent pas les éléments avancés par le requérant. Ce sont là des obstacles et des freins communicatifs à fort enjeu, que nous approfondissons dans le paragraphe suivant, orienté vers la formation.

### **Aspects concernant les séquences 'question – réponse'**

Les séquences question – réponse conduisent à s'interroger sur l'impact du format de la question sur la réponse obtenue (cf. le principe de dépendance conditionnelle, Schegloff, 1968). L'exemple de l'interaction étudiée ci-dessus nous montre une situation problématique dans laquelle le professionnel a des difficultés à obtenir des productions verbales qu'il attend. Ce type de données nous paraît particulièrement pertinent pour sensibiliser les soignants au lien entre le format de la question et la réponse qu'elle obtient, ainsi qu'à la manière de reprendre les contenus des réponses apportées par les requérants dans la poursuite de l'échange.

À titre d'exemple, la première question ouverte analysée dans l'extrait 2 « est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur ce que vous appelez le stress », traduite mot à mot par l'interprète, reçoit une réponse qui est ensuite traitée comme inappropriée. ELT évoque d'abord sa famille, ensuite la temporalité de l'apparition du stress (l'année 2010) et des problèmes de santé – liés aux menaces reçues – notamment les maux de tête et le manque de sommeil. La relance suivante du médecin (« expliquez-moi (.) qu'est-ce qui vous stresse »), qui ne contient en soi aucune référence à la réponse obtenue, reçoit encore une fois une réponse référant à l'année 2010 comme moment crucial dans l'apparition du problème. Ce n'est que plusieurs minutes plus tard que ELT finira par produire une narration qui sera traitée comme appropriée.

Les difficultés mentionnées semblent être liées à la complexité et à l'ambiguïté de la question. En effet, décrire le stress, concept abstrait, implique une activité cognitive exigeante de même qu'évoquer les situations qui en sont à l'origine. Par ailleurs, le médecin est peut-être en attente de descriptions qui correspondent à des caractéristiques voire des symptômes du stress sur le plan médical, qui ne correspondent pas avec les éléments apportés par le requérant. Enfin, dans ce contexte, l'évocation de situations délicates, douloureuses et potentiellement traumatiques, telles que l'exil, la précarité, le refus de l'asile, etc. (D'Halluin, 2012; Garnier & Idris, 2015) pourraient rendre encore plus difficile l'essai de description du stress par le requérant. Si à cela on ajoute le fait qu'a priori les patients n'aiment pas devoir évoquer une nouvelle fois ce qui a été déjà consigné sur papier et en fournir une nouvelle version (D'Halluin, 2019), sachant que l'interlocuteur est déjà au courant de son contenu, les formes de réponse d'ELT aux questions du médecin n'ont rien de surprenant. À ces considérations, corroborées par la littérature, nous en ajoutons d'autres, notamment en ce qui concerne la difficulté apparente de s'adapter à l'organisation de l'information mise en place dans ces visites. En effet, la recherche d'information est organisée de manière à séparer les événements factuels et précis, développés dans une première phase de la visite, de tout ce qui relève du ressenti psychologique, qui occupe une phase successive. Il nous semble que cette modalité pourrait avoir un impact sur la compréhension des attentes sous-jacentes aux demandes des médecins. Si on revient sur l'évocation de la date 2010, époque qui constitue manifestement aux yeux du requérant un tournant dans sa vie, un moment passé dont les locuteurs ont déjà largement parlé précédemment dans la visite, une narration est indirectement sollicitée, sans pourtant y accorder la place nécessaire pour la développer. Ce n'est que suite à la dernière question du médecin analysée qu'une narration, tardive, de la situation générale et personnelle au Kosovo est mentionnée.

Bien que les actions du médecin visent à comprendre ce que le requérant a raconté, ou pas, à l'OFPPRA et surtout à obtenir de lui de l'information nouvelle, les modalités mises en place pour obtenir l'information cherchée ne semblent pas être adaptées. En effet, si on reprend le cas analysé dans la section précédente, lui demander de s'exprimer avec ses propres mots n'aide visiblement pas le requérant à comprendre quelles sont les attentes du médecin (i.e. reconstruction de l'état psychique et émotionnel du patient et recherche des traces de trauma compatibles avec les faits racontés). Les difficultés rencontrées par le requérant dans cette situation semblent indiquer que le problème soulevé par le médecin réside davantage dans la manière de formuler la question que dans la réponse même.

### **Aspects liés à l'interaction médiée par interprète**

L'interaction en présence d'un interprète peut faire l'objet de plusieurs interrogations, concernant la qualité de sa traduction (i.e. sa correspondance avec les tours originaux), sa place dans la construction de la relation soignant-patients et dans l'organisation de la participation, etc. Dans les cas présentés dans cette étude, l'interprète se trouve en position de médiateur entre la position le médecin, qui insiste et provoque le requérant afin d'obtenir l'information demandée, et le requérant, qui est moins actif qu'attendu. À travers les marques de discours rapporté utilisés à plusieurs reprises dans la traduction des tours délicats du médecin (ex. 2, l. 38 « il dit qu'est-ce

qui vous stresse dit-il », l'interprète semble vouloir se distancier des propos qu'elle tient, en attribuant son appartenance au médecin (Dubslaff & Martinsen, 2005). Ces indices linguistiques nous permettent d'identifier des moments délicats et, de manière réflexive, de comprendre comment ils sont traités et traduits par l'interprète (Bot, 2005)<sup>15</sup>. Nous avons analysé ci-dessus certains tours de traduction présentant une réorganisation de l'information avec des omissions par rapport aux tours originaux, souvent appelés « rendus résumés » (Wadensjö, 1998). Concernant l'exemple montré dans l'extrait 1, où ELT dit avoir passé un stress, en l'associant à l'aspect physique (l. 40 « du côté physique que : j'ai passé un stress »), quelques commentaires nous semblent pertinents. Ce passage met en évidence la complexité de la tâche des interprètes qui doivent choisir de produire des traductions qui peuvent, selon les cas, soit respecter le choix lexical des locuteurs et les reprendre fidèlement, soit les reformuler.

Cette seconde option n'est pas toujours souhaitée par les médecins, qui manifestent, soit explicitement lors des entretiens, soit implicitement comme dans le cas présent, une orientation vers l'adhérence ou fidélité de la traduction à la production originale. Ces situations constituent des défis pour les interprètes, qui selon le code déontologique et leurs propres déclarations<sup>16</sup>, devraient reproduire le discours original sans modifications, ni sémantiques, ni pragmatiques (voir le référentiel des interprètes en France<sup>17</sup>).

En général, ces observations offrent aux interprètes l'occasion de prendre conscience des éléments qui entrent en jeu dans le travail d'interprétation, qui peuvent parfois les conduire à s'éloigner des comportements normés. Cette prise de conscience permet d'une part de repenser sa pratique en termes d'activité co-construite, ayant des dynamiques localement négociées qui demandent des réponses adaptées et qui peuvent conduire à adopter une posture non canonique vis-à-vis du cadre normatif de l'interprétation. D'autre part, elle permet de repenser et de réfléchir sur le sens même que des notions telles que la fidélité et la neutralité acquièrent dans l'interprétation en situation d'interaction face à face. Ici, le sens se construit dans le flux de l'action, telle qu'elle est comprise et interprétée par les participants. Dans ce cadre, le participant-interprète recueille et transfère l'action, tout en contribuant à en construire le sens. Dans la section suivante nous abordons plus spécifiquement la question de la formation des professionnels.

## **Analyse des interactions en formation**

Dans cette section nous illustrons d'abord une modalité de travail collaboratif avec les professionnels de la santé que nous avons mise en place dans le cadre du projet REMILAS (3.1). Nous présentons ensuite le contexte des formations dans lesquelles nous intervenons et une sélection de contenus pour la formation des professionnels de la santé et des interprètes (3.2).

### **Une modalité de travail collaboratif et formatif avec les professionnels de la santé : les data session et auto-confrontations collectives**

L'équipe du projet organise des séances de type data session (DS), consistant dans des discussions autour du visionnage d'extraits, avec la participation de professionnels de la santé concernés ainsi que d'autres chercheurs non linguistes mais experts dans le domaine (sociologues, psychologues, psychiatres). Dans la pratique, l'activité proposée prévoit le visionnage d'un ou plusieurs extraits de vidéo, la lecture des transcriptions des données correspondantes et une discussion collective non structurée, qui croise, en parallèle, les commentaires / questionnements des chercheurs et des professionnels. Cette démarche a une double visée : elle permet aux participants soignants de se confronter à leur propre pratique ainsi qu'à celle de leurs collègues (c'est une forme de séance d'auto-confrontation collective, Clot et al., 2000). Elle permet aussi aux chercheurs de comprendre la logique du déroulement des consultations, leur structure et leur(s) finalité(s) et, grâce aux discours que les professionnels tiennent sur ce qu'ils font dans l'interaction visionnée, au fil de son déroulement, de comprendre les motivations sous-jacentes aux actions et aux procédures mises en place dans les activités interactionnelles. Le regard des soignants ainsi que celui des chercheurs sont donc mis au service de la compréhension mutuelle des situations observées.

Si l'approche interactionnelle nous aide à révéler la manière dont les faits interactionnels sont accomplis, les raisons de ces accomplissements et les enjeux liés à la constitution d'un certificat respectant certains critères ne nous sont pas forcément transparents, ni même accessibles. Les échanges suscités par le visionnage des données nous permettent de resituer les analyses et réflexions dans un contexte plus large, et de forger, grâce aux échanges avec les professionnels du soin, des outils interprétatifs complémentaires aux outils issus du cadre épistémologique de départ.

15. Quant aux indices non verbaux, ils montrent également la manière de l'interprète de se positionner vis-à-vis de l'énoncé à traduire ainsi que vis-à-vis du comportement énonciatif du locuteur primaire (sur ce même thème, voir Ticca & Traverso, 2017 ; Ticca, 2018 ; Piccoli, 2019).

16. Ces commentaires ont été recueillis dans le cadre des formations.

17. Voir la Charte de l'interprétariat médical et social professionnel en France du 2012 signé par les associations principales de cette catégorie professionnelle, <https://www.unaf.fr/IMG/pdf/charte-signee-scan19-12-2012.pdf>.

En même temps, notre regard analytique permet aux soignants de se sensibiliser, par exemple, à la place de l'organisation des énoncés dans l'interaction, et du comportement multimodal en général, dans l'interaction. À titre d'exemple, lors d'une séance de travail<sup>18</sup>, la question de l'adresse en présence d'interprète a été abordée. Les médecins présents ont affirmé avoir la tendance à s'adresser exclusivement au requérant (à la deuxième personne), de faire comme si l'interprète « n'était pas là », et de ne regarder que le patient. Certains ont également admis que, bien que la tendance soit celle de ne s'adresser qu'à la personne, parfois, « inconsciemment », il se « détournent » vers l'interprète. Or, en regardant les vidéos, nous avons observé que, verbalement et avec leur regard et orientation du corps, les médecins traitent l'interprète en tant que participant à part entière, en le sélectionnant comme destinataire de leur discours. Ce décalage entre le comportement représenté et le comportement observé a ensuite permis de réfléchir collectivement sur les micro-détails multimodaux et sur leur importance dans la distribution de la parole dans les rencontres avec les interprètes. Plus généralement, l'explicitation des objectifs et du déroulement de ce dispositif d'enquête, qui s'éloigne de ce qui est normalement attendu dans une consultation médicale (i.e. le soin), pourrait faciliter, pour les patients ainsi que les interprètes, leur compréhension des activités menées par les professionnels. Malgré le temps consacré à ces activités au début des visites, certains aspects semblent rester confus pour les interprètes et pour les requérants (voir Chambon et al. à paraître). Enfin, dans cette interaction, la manière qu'a le médecin d'amener le requérant à produire le récit d'une expérience émotionnelle, qualifiée de provocatrice (voir note 14), est un indice, parmi d'autres, de la complexité de la tâche des médecins dans ce type d'interactions.

Les observations résumées ici sont donc le résultat d'un travail collectif, composite et complexe, de visionnage systématique et réitéré de séquences d'interaction, de déconstruction et reconstruction minutieuse du travail d'enquête des soignants, de compréhension des éléments qui entrent en jeu dans la construction du sens fait en présence des interprètes, qui se concrétise par la mise en commun des connaissances propres à chacun des participants (professionnels de santé, interprètes, chercheurs) lors des data sessions. Ce format de travail collaboratif initié dans le cadre de la recherche a d'ailleurs inspiré des modalités de travail mises en œuvre au sein des dispositifs dédiés en première intention à la formation de professionnels dont les compétences langagières font partie intégrante de l'activité de travail (Filliettaz & Lambert, 2019). Bien que cette modalité de travail n'ait pas été conçue comme outil de formation, elle représente en fait un type de formation prometteuse, transposable à d'autres contextes formatifs, comme nous l'explicitons dans la section suivante.

### **Les modules de formation en santé aux soignants et interprètes**

Dans le cadre des activités avec notre partenaire dans le projet REMILAS, l'Orspere-Samdarra<sup>19</sup> (OS dorénavant), nous intervenons dans des formations existantes, que l'OS a mises en place à destination de soignants et interprètes<sup>20</sup>. La durée de chaque module – auquel participent soignants et interprètes – est limitée à trois heures. Le visionnage d'extraits d'interactions anonymisés et leur analyse avec les outils de la linguistique interactionnelle sont proposés aux participants (voir aussi Ticca, 2018). Le déroulement de l'activité consiste, plus spécifiquement, dans une première illustration de l'approche interactionniste et de ses outils analytiques, suivie par la projection répétée d'extraits vidéo, présentant des phénomènes mentionnés par les soignants ou les interprètes comme délicats ou problématiques. Pour familiariser un public non expérimenté à l'analyse des interactions, nous nous focalisons notamment sur des séquences question-réponse (ou « paires adjacentes »), qui, en plus d'être facilement identifiables, sont fréquentes dans la pratique médicale. Dans les configurations participatives complexes, comme celles en présence d'un tiers, le format des échanges triadiques est souvent conçu comme un simple passage de contenus d'un locuteur à l'autre selon le schéma [A vers B, B vers C, C vers B, B vers A], B représentant le traducteur. Les réflexions que nous menons visent, entre autres, à montrer que, dans la réalité des pratiques, les contenus ne transitent pas de manière régulière d'un participant à l'autre, mais sont construits et négociés au fil des échanges.

Dans ces séquences, la focale porte soit sur la traduction produite par l'interprète d'un des éléments constitutifs de la paire adjacente (c'est-à-dire la question ou la réponse), soit sur la production originale de la question ou de la réponse. Les participants à la formation sont invités à réagir au visionnage de l'extrait tout en respectant la consigne de se focaliser sur la séquence qui fait l'objet de l'analyse, en évitant tout jugement ou commentaire ayant une connotation normative sur le comportement des locuteurs. L'activité peut se faire en collectif, laissant du temps pour l'analyse, ou en groupe, en prévoyant ensuite un temps de mise en commun. En fin de séance, la chercheuse propose sa propre analyse, non pas comme la seule correcte ou légitime, mais en tant que proposition d'analyse « équipée » par les outils de la linguistique interactionnelle (et réalisée avec plus de temps).

Un des aspects mis en évidence dans ces réflexions collectives est la prise en compte du travail à effectuer par les interprètes lorsqu'ils se trouvent à traduire des énoncés complexes, qui sont en effet parfois simplifiées. Dans le cas observé, la non-réutilisation du mot « stress » produit par le patient se révèle un choix inadapté de la part de l'interprète (comme son utilisation par le médecin le montre). La restitution précise des mots qui relèvent de la sphère émotionnelle est considérée par les soignants ainsi que les interprètes comme essentielle. Par ailleurs, ces questions interrogent certains soignants en santé mentale notamment, qui remettent en question la per-

18. Séance de travail collectif du 25 septembre 2017.

19. <http://www.ch-le-vinancier.fr/orspere-samdarra.html>

20. En général, les participants aux formations n'ont pas été filmés dans le cadre de REMILAS.

tinence de travailler avec des interprètes, et par conséquent avec un public allophone<sup>21</sup>. Plus généralement, sans présumer de leurs effets sur les pratiques des professionnels, ces sessions permettent aux participants de se retrouver ou de se projeter dans les situations observées, de leur donner du sens, de découvrir le processus de construction des événements langagiers considérés auparavant comme aléatoires ou « accidentels » (voir, entre autres, Antaki, 2011 ; Filliettaz, 2013 ; Pekarek Doehler et al., 2017 ; Trébert et Filliettaz, 2017).

## Conclusion

Notre démarche propose de mettre notre approche analytique à disposition des acteurs de terrain afin de promouvoir une explicitation et une co-construction des savoirs. En effet, l'expérience de collecte et d'analyse des données, enrichie par l'échange avec les professionnels, permet de discuter avec eux de nos lectures et interprétations respectives des situations. Cette modalité de travail contribue à construire de manière critique une compréhension des réalisations locales et situées des pratiques professionnelles et d'en expliquer les conséquences pour les différents acteurs. Les séances de travail collectif chercheurs-professionnels représentent donc un moment où recherche et formation se rencontrent, avec la création de conditions interactionnelles qui promeuvent des contenus qui n'émergeraient pas autrement, et où l'expertise de chacun est légitime. Toutefois, la mise à disposition de notre regard et de nos outils analytiques dans des séances de formation représente un défi. D'abord, nous faisons face à la difficulté de faire entrer les personnes en formation dans une des dimensions les plus micro de leur quotidien professionnel, ce qui peut être vécu comme complexe et artificiel, également en raison des limites temporelles de nos formations. En même temps, les contenus et modalités de formations sont en général reçus positivement en raison de leur caractère empirique, permettant, entre autres, une distanciation par rapport à la pratique individuelle, ce qui conduit à une légitimation de certains comportements des professionnels.

À titre d'exemple, suite à une formation, une interprète dit avoir pu accepter un décalage entre la norme comportementale qu'elle avait apprise et la pratique en situation, en assumant finalement une prise de distance vis-à-vis de la norme. En effet, les données « écologiques » permettent d'accéder aux contingences du moment qui impactent la manière d'agir des participants, et, par conséquent, d'expliquer et de « justifier » toute action (canonique ou pas) des locuteurs.

Dans le type de situation analysé dans la section II, c'est-à-dire dans le cadre de la production d'un certificat à intégrer au dossier de recours auprès de la CNDA, l'activité interactionnelle de reconstruction et de recherche de faits nouveaux manifeste un décalage entre les participants dans la compréhension du sens de l'activité même, ou alors de la manière de la conduire. L'inégalité des ressources interprétatives (concernant le cadre, le déroulement, les objectifs de la consultation) amplifiée par l'asymétrie linguistique, semble être une des composantes de ce décalage, qui a pour effet de construire une asymétrie qui ne favorise pas la capacité d'action du requérant. Bien qu'une telle asymétrie ne soit pas une condition statique et rigide – au cours d'une même interaction, les asymétries (épistémiques) sont constamment (re) négociées et parfois renversées – l'accès partiel au sens de l'activité menée par le professionnel a sans doute un impact sur la co-construction de cette activité. Et c'est justement ce lien entre construction locale et structuration sociale que notre approche peut contribuer à montrer et à expliquer.

Le caractère émergent, local et toujours situé des faits conversationnels observés ne permet pas de produire des recettes comportementales. À ce propos, Filliettaz (2012, p. 70) souligne la difficulté propre aux analyses interactionnelles de généraliser ce que les chercheurs, sur la base d'un corpus toujours limité, peuvent interpréter comme trace commune à un grand nombre de situations. Notre objectif n'est donc pas de prescrire des pratiques pour prévenir l'émergence d'événements problématiques. Nous cherchons plutôt à favoriser une prise de conscience de certains phénomènes chez le public visé (soignants et interprètes notamment) et à montrer l'impact, facilitateur ou complexifiant, de certaines actions multimodales et de certains tours de traduction sur le déroulement des activités et, plus généralement, sur la rencontre.

## Bibliographie :

- Asmis, E. (2004). L'enseignement de la philosophie épicurienne. Dans J.-M. Pailler & P. Payen (Dir.), *Que reste-t-il de l'éducation classique ?* (p. 211-218). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Baladé, J.-F. (1994). *Épicure. Lettres, maximes, sentences*. Traduction, introduction et commentaires par Jean-François Baladé. Paris : Librairie Générale Française.
- Antaki, C. (Dir.). (2011). *Applied Conversation Analysis*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Baraldi, C. et Gavioli, L. (Dir.). (2012). *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia : J. Benjamins.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boutet, J. et Heller, M. (2007). Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique. *Langage et société*, 121-122 (3), 305-318.

21. Commentaires recueillis lors des formations en 2019.

- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*. Paris: Éditions Métailié.
- Bot, H. (2005). Dialogue interpreting as a specific case of reported speech. *Interpreting*, 7 (2), 237-261.
- Canut, C. et Guellouz, M. (2018). Introduction. Langage et migration: état des lieux. *Langage et société*, 165 (3), 9-30.
- Chambon, N. et Le Goff, G. (2016). Enjeux et controverses de la prise en charge des migrants précaires en psychiatrie. *Revue française des affaires sociales*, 2, 123-140.
- Chambon, N., Lambert, P., Ticca, A. C. et Traverso, V. (à paraître). Le patient, le médecin et l'interprète dans les consultations médicales d'expertise pour la demande d'asile. Dans L. Le Ferrec et M. Veniard (dir.), *Discours, langues, migrations*.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2 (1), 1-8.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam / Philadelphia: J. Benjamins.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 33-64.
- D'Halluin, E., (2012). *Les épreuves de l'asile*. Paris: Éditions de l'EHESS.
- D'Halluin, E. (2012). *Les épreuves de l'asile. Associations et réfugiés face aux politiques du soupçon*. Paris: EHESS.
- D'Halluin, E. (2019). Comment prouver sa condition de réfugié? Usages du récit et de l'expertise médicale dans la procédure d'asile. Dans V. Traverso et H. Zeroug-Vial (Dir.), *Récits, situations et interprétations* (p. 14-23). Actes de la journée d'étude « Récits, situations et interprétations », Lyon: Le Vinatier.
- Dubslaff, F. et Martinsen, B. (2005). Exploring untrained interpreters' use of direct versus indirect speech. *Interpreting*, 7 (2), 211-236.
- Fassin, D. et d'Halluin, E. (2005). The truth in the body. Medical certificates as ultimate evidence for asylum-seekers. *American Anthropologist*, 107 (4), 597-608.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail & Apprentissages*, 9, 62-83.
- Filliettaz, L. (2013). Affording learning environments in workplace contexts: an interactional and multimodal perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 32 (1), 107-122.
- Filliettaz, L. et Lambert, P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale? *Langage et société*, 168 (3), 15-47.
- Garnier, H. et Idris, I. (2015). Souffrance identitaire à l'épreuve du trauma de l'exil et des traumatismes migratoires. *Le Journal des psychologues*, 326 (3), 64-69.
- Isnard, H. (2011), Le récit du réfugié est-il une fiction? *Topique*, 114 (1), 107-114.
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mandelbaum, J. (1989). Interpersonal activities in conversational storytelling. *Western Journal of Speech Communication*, 53 (2), 114-126.
- Mantovan, G. (2011). Les récits de vie des demandeurs d'asile tamouls. *Hommes & migrations*, 1291, 40-50.
- Pasquandrea, S. (2011). Managing multiple actions through multimodality. Doctors' involvement in interpreter-mediated interactions. *Language in Society*, 40 (4), 455-481.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., de Weck, G., Filliettaz, L., González-Martínez, E. et Petitjean, C. (Dir.). (2017). *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Piccoli, V. (2019). (Re) transmettre la souffrance émotionnelle: une analyse interactionnelle de consultations entre soignants, demandeurs d'asile et interprètes en France. *Langage et société*, 167 (2), 175-198.
- Pöhhacker, F. et Shlesinger, M. (dir.). (2007). *Healthcare interpreting. studies in interaction*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- Revaz, F. et Filliettaz, L. (2006). Actualités du récit dans le champ de la linguistique des discours oraux. Le cas des narrations en situation d'entretien. *Protée*, 32 (2-3), 53-66.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et Récit, Tome 1, L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. Dans D. Sudnow (Dir.), *Studies in Social Interaction* (p. 31-74). New York: Free Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.

- Sacks, H., Schegloff, E. A. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-736.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidnell, J. et Stivers, T. (dir.). (2012). *Handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *ROLSI*, 41 (1), 31-57.
- Ticca, A. C. (2018). The interpreter's activity between complexity and simplification in psychotherapy sessions. Dans L. Anderson, L. Gavioli et F. Zanettin (Dir.), *Interpreting for Language Learners: A volume of teaching/learning activities* (p. 57-71). Bologna: Studi AltLA.
- Ticca, A. C. (à paraître). Les traces physiques dans la re-construction du récit d'asile. Dans N. Chambon et V. Traverso (dir.), *Raconter, relater, traduire: paroles de la migration*. Paris: Lambert Lucas.
- Ticca, A. C. et Traverso V. (2015). Territoires corporels, ressenti et paroles d'action: des moments délicats de la consultation médicale avec interprète. *Langage et société*, 153 (3), 45-74.
- Ticca, A.C. et Traverso, V. (2017). Parole, voix et corps: lorsque l'interprète et le soignant s'alignent dans les consultations avec migrants. *L'autre – clinique, culture et société – Des interprètes pour mieux soigner*, 18 (3), 304-314.
- Traverso, V. (2019). La recherche REMILAS, réalisations et projets. Dans V. Traverso et H. Zeroug-Vial Dir.), *Récits, situations et interprétations* (p. 5-13). Actes de la journée d'étude « Récits, situations et interprétation ». Lyon: Le Vinatier.
- Trébert, D. et Filliettaz, L. (2017). L'analyse des interactions, une ressource pour l'activité du formateur-concepteur: le cas de la formation continue des tuteurs en éducation de l'enfance. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 29-47.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. London: Longman.

### Annexe: Conventions de transcription (dernière page, après bibliographie)

ENS	Dans la colonne des pseudonymes, l'usage des caractères grisés indique que la ligne est consacrée à une description de gestes
* *	Dans la transcription indique le début et la fin de tout geste co-verbal de l'usager décrit à la ligne suivante
(( ))	Description d'un comportement non verbal
-->>	Indique qu'un mouvement continue après la fin de l'extrait
#	Situe l'emplacement d'une image tirée de la bande vidéo

[ ]	début et fin du chevauchement	xxx	segment inaudible
par-	troncation	/\	intonation montante/ descendante\
:	allongement	.h	aspiration
(.)	pauses non chronométrées (<0.2s)	(il va)	transcription incertaine
(2.2)	pauses chronométrées (en sec.)	"bon"	voix basse ou très basse ("bon")
&	continuation du tour de parole	ALORS	volume augmenté ou autre marque d'insistance
((rire))	phénomènes non transcrits, commentaires	[...]	coupure due au transcripteur



## L'analyse interactionnelle comme modalité pédagogique: l'exemple d'un dispositif pour la formation des infirmiers à la relation thérapeutique en psychiatrie

Alexandra NGUYEN\*+ \*\*, Laurent FROBERT\*, Jérôme FAVROD\*

\*Institut et Haute École de la Santé, La Source, Lausanne, Suisse  
l.frobert@ecolelasource.ch  
j.favrod@ecolelasource.ch  
a.nguyen@ecolelasource.ch

\*\*Université de Genève, Suisse

**Mots-clés:** analyse interactionnelle, dévoilement de soi, formation, soins infirmiers, psychiatrie

**Résumé:** L'analyse interactionnelle ouvre des perspectives pour la formation des infirmiers. Seize étudiants et trois enseignants ont mené une analyse interactionnelle d'activités soignantes filmées visant à comprendre la pratique du dévoilement de soi en psychiatrie. En quoi l'usage en formation des outils de l'analyse interactionnelle constitue-t-il une ressource pour l'acquisition de compétences professionnelles en psychiatrie? Nous montrons comment ce dispositif de formation constitue une ressource dans la professionnalisation des infirmiers pour: a) l'acquisition de savoirs théoriques cliniques, b) l'articulation de ces savoirs avec des activités professionnelles projetées, c) une posture descriptive non-jugeante utile à l'observation clinique.

**Title:** Interaction analysis as a pedagogical modality to train nurses on therapeutic relationship in psychiatry

**Keyword:** interaction analysis, nursing, professional training, psychiatry, self-disclosure

**Abstract:** Interaction analysis opens promising perspectives for nursing education. Sixteen students and three teachers conducted an interaction analysis, based on video-recorded therapeutic activities. The study aims to understand the practice of self-disclosure in psychiatric nursing. How does the use of interaction analysis tools in a training setting constitute a resource for the acquisition of professional skills? We show how this training design constitutes a resource for: a) the acquisition of clinical theoretical knowledge, b) the articulation of theoretical and practical knowledge, c) the development of a non-judging descriptive posture useful for the clinical observation.

## Introduction

L'analyse interactionnelle dans la formation des infirmiers ouvre des perspectives prometteuses concernant les savoirs professionnels développés sur les enjeux de la relation soignant-soigné et l'observation clinique indispensable au travail infirmier. En Suisse romande, la professionnalisation des infirmiers-ères conduit à un diplôme généraliste de niveau Bachelor. Préparer les étudiants à l'activité hautement spécialisée des soins psychiatriques constitue un défi majeur. Nous présentons un dispositif de formation qui consiste à sensibiliser les futurs professionnels aux enjeux relationnels dans les situations d'interactions entre soignants et patients lors du travail de mémoire durant la dernière année de formation. Le dispositif prévoit d'intégrer une quinzaine d'étudiants à une recherche menée par l'équipe d'enseignants, dans le domaine des pratiques thérapeutiques en psychiatrie. La conception pédagogique répond à une double exigence : celle de la formation des étudiants sur les compétences relationnelles en psychiatrie et celle de la recherche conjointement menée. Un groupe constitué de 16 étudiants et trois enseignants mène une démarche d'analyse interactionnelle (Fillietaz, 2014; Traverso, 2016) à partir d'activités soignantes réelles filmées visant à comprendre la pratique du dévoilement de soi thérapeutique en psychiatrie. Conformément au dispositif empirique d'une recherche selon la perspective interactionnelle, la formation les prépare à des séances d'analyse de données « data sessions », par une revue de littérature, des cours méthodologiques ainsi que par la transcription des séances de groupes thérapeutiques vidéo-enregistrées et la sélection des séquences présentant le phénomène étudié. Comment la participation à une recherche en analyse interactionnelle concourt-elle au développement professionnel des étudiants ? En quoi l'usage en formation des outils de l'analyse interactionnelle constitue-t-il une ressource pour l'acquisition de compétences professionnelles dans le domaine des soins psychiatriques ? En quoi la posture de chercheur endossée par les étudiants durant la formation participe-t-elle au développement d'une posture professionnelle ?

Inscrite dans les courants des sciences du travail et de la formation, la présente étude tente de répondre à ces questions par une analyse thématique des contenus d'apprentissage tels que les participants les explicitent après chaque séance dans une production écrite sous forme d'une fiche réflexive. Nous montrons comment ce dispositif de formation constitue une ressource pour la professionnalisation des infirmiers du point de vue de : a) l'acquisition de savoirs théoriques cliniques, b) l'articulation des savoirs théoriques abordés avec des activités professionnelles projetées, c) du développement d'une posture descriptive non-jugeante utile à l'observation clinique. Le contexte de l'étude présente une complexité inhérente à la stratification des dimensions du dispositif de formation étudié. La première partie propose donc une description du dispositif de formation qui constitue le terrain de recherche. Nous présentons ensuite les cadres théorique et méthodologique de l'étude (parties II et III) avant d'exposer nos analyses (partie IV) pour répondre aux questions de recherche et rendre compte des effets formatifs de l'analyse interactionnelle dans la formation des infirmiers.

## Un dispositif pour former les étudiants infirmiers à l'alliance thérapeutique dans la pratique soignante

Deux dimensions structurent le dispositif de formation étudié : l'une scientifique et l'autre pédagogique. Nous montrons leur imbrication ainsi que le terrain empirique spécifique sur lequel repose notre étude.

### **Schématisation du dispositif de formation « Travail de Bachelor »**

*La dimension scientifique : une recherche sur le dévoilement de soi professionnel dans l'animation du Programme Émotions Positives pour la Schizophrénie (PEPS)*

Durant une année, un groupe de 16 étudiants rejoint trois enseignants du laboratoire d'enseignement et de recherche en santé mentale et psychiatrie (LER SMP). Ils intègrent une recherche en cours sur l'animation d'un programme thérapeutique visant à augmenter le plaisir et la motivation des personnes souffrant de schizophrénie (Favrod et al., 2019; Favrod et al., 2015; Nguyen et al., 2016), financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (105319\_163355 / 1).

Cette recherche vise à décrire et comprendre les processus relationnels entre infirmiers et patients, plus spécifiquement l'usage du

dévoilement de soi dans les phénomènes d'alliance et de partenariat. PEPS préconise la participation des animateurs aux différentes activités du programme pour réduire les asymétries relationnelles, servir de modèle et favoriser l'alliance thérapeutique. La dernière séance du programme est animée par les patients. Selon la littérature du champ de la psychiatrie, la relation que le professionnel en psychiatrie développe avec le patient constitue le support principal des soins (Horvath, 2005). Cette dyade collaborative nécessite un processus d'ajustement mutuel, un jeu subtil d'adéquation entre les partenaires en interaction. Les recherches dans le domaine de l'efficacité des thérapies en psychiatrie démontrent la valeur prédictive de l'alliance thérapeutique, au-delà de la forme de traitement ou des approches thérapeutiques (Bioy et Bachelart, 2010). Pour s'engager dans la relation thérapeutique, le soignant recourt donc à différentes techniques, telles que le dévoilement de soi. Celui-ci est défini dans la littérature comme les comportements ou verbalisations qui révèlent une information personnelle du clinicien au patient (Dulit et al., 2001). Il est envisagé comme une technique psychothérapeutique intentionnelle qui soutient le traitement et améliore la relation et l'alliance thérapeutique. Comprendre cette pratique et former les soignants constituent des enjeux importants pour la qualité des soins. Cette recherche clinique est ancrée théoriquement et méthodologiquement dans la perspective interactionnelle en analyse du travail (Filliettaz, 2014). Il s'agit d'analyser les pratiques de travail du point de vue des interactions pour comprendre comment les participants mobilisent les ressources langagières dans l'accomplissement situé de leurs actions conjointes. Les étapes de problématisation, de cadrage théorique et méthodologique et de recueil de données ont été menées avant l'année d'intégration des étudiants au groupe de recherche formé par les enseignants. Les données cliniques sur lesquelles le groupe de recherche travaille ont été recueillies par les enseignants dans une phase antérieure au dispositif de recherche. Les huit séances thérapeutiques PEPS d'un groupe de patients ont été vidéo-enregistrées et ont constitué le corpus de données de la recherche. Les étudiants sont intégrés à l'étape d'analyse des données de cette recherche clinique.

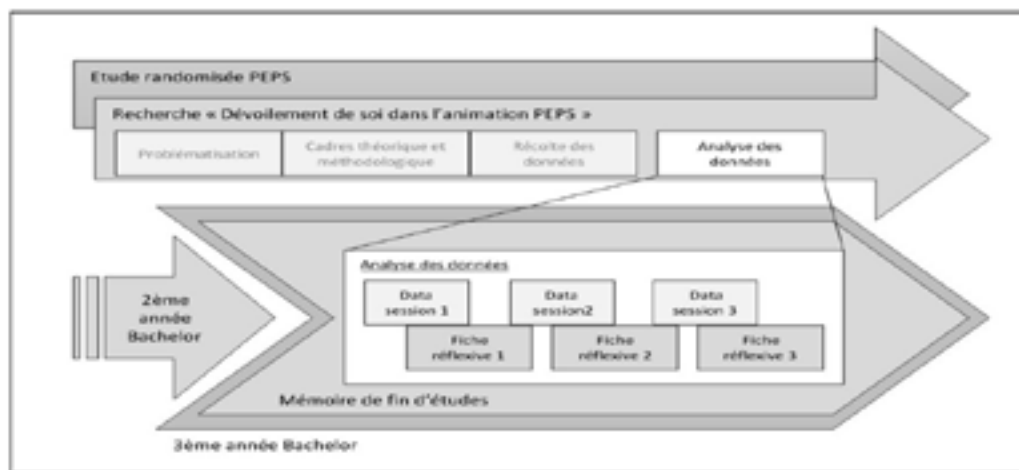


Figure 1: Schématisation du dispositif de formation « Travail de Bachelor »

### La dimension formation: le travail de mémoire de fin d'étude Bachelor

Le terrain de la présente étude s'inscrit dans le domaine de la formation aux métiers de la santé. Dans le contexte suisse romand, la formation des infirmiers relève des formations dites supérieures des Hautes Écoles de Santé de la Suisse Occidentale (HES SO). Définie comme une formation professionnelle en alternance, le dispositif pédagogique prévoit du temps à l'école et du temps en stage dans les services de soins, confrontant les étudiants à la nécessité d'articuler les différents savoirs en jeu dans les différents milieux.

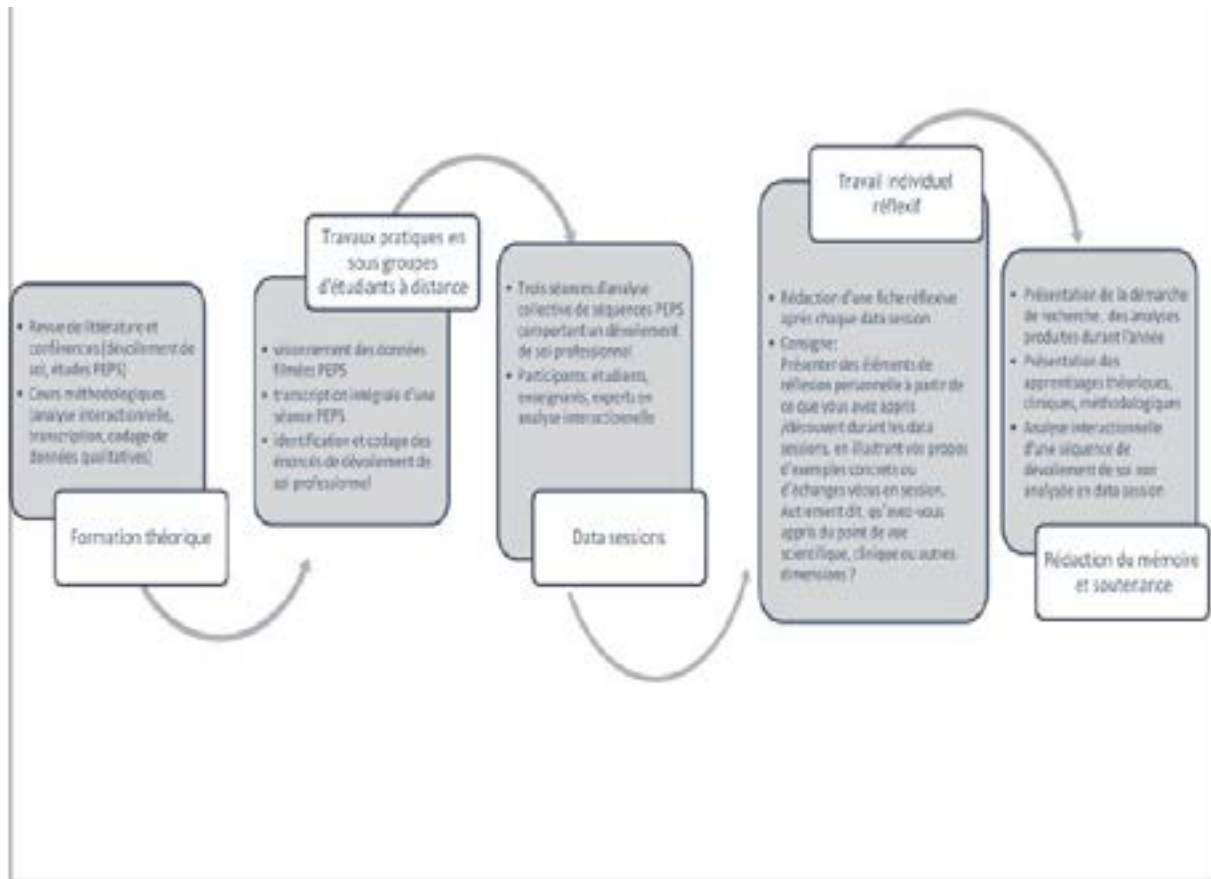
En dernière année, les étudiants mènent un travail de mémoire qui vise à approfondir une thématique clinique en vue d'articuler les savoirs théoriques issus de la littérature scientifique avec des recommandations pour la pratique infirmière. Deux options s'offrent à l'étudiant : mener une revue brève de la littérature ou participer à la recherche de l'un des laboratoires de l'école. Dans ce programme, le LER SMP mène depuis cinq ans un dispositif d'intégration d'étudiants à l'un des programmes de recherche en cours, poursuivant quatre objectifs : a) accompagner le travail de mémoire ; b) développer la connaissance des processus scientifiques dans le domaine des soins et le recours aux bases de données pour la mise à jour des savoirs disciplinaires ; c) enseigner des savoirs professionnels ; d) expérimenter des compétences cliniques transférables dans la pratique infirmière.

### La participation à la recherche sur le dévoilement de soi professionnel comme expérience de formation

Le travail collaboratif du groupe de recherche étudiants-enseignants est rythmé par l'alternance de séances en grand groupe à l'école et de travail à distance personnel ou en sous-groupes.

Les étudiants se sont préparés aux activités d'analyse des données par une revue de la littérature sur le dévoilement de soi professionnel

afin de se familiariser avec cette technique professionnelle et le cadre théorique qui le sous-tend. Les étudiants ont ensuite suivi des séminaires méthodologiques sur les outils de l'analyse interactionnelle et lu un ouvrage d'initiation à l'analyse interactionnelle (Fillietaz, 2018). Une séance PEPS filmée a été attribuée à chaque sous-groupe d'étudiants, qui l'a intégralement transcrite. Les étudiants ont ensuite identifié tous les énoncés verbaux de dévoilement de soi produits par les animateurs PEPS (travaux pratiques en groupe d'étudiants à distance). Après ces premières étapes de recherche, trois sessions d'analyse collective des données sont réalisées en grand groupe, réunissant étudiants, enseignants et un invité expert de l'analyse interactionnelle (data session).



**Figure 2 : Dispositif de formation - étapes**

Ces séances constituent un moment charnière du dispositif. Elles sont organisées selon la méthode de l'analyse conversationnelle (Stevanovic et Weiste, 2017). Les chercheurs décrivent des phénomènes observables après de multiples visionnements d'extraits vidéos des pratiques sociales étudiées cherchant à identifier les modalités de participation aux interactions ainsi que leur organisation. Une première phase ouvre la data session par la présentation et le visionnement d'un extrait vidéo issu de la collection de données. S'en suit un tour de table lors duquel chaque participant s'exprime à propos du film visionné, apportant des réflexions personnelles. Une discussion libre se déploie alors entre tous les participants, menant une analyse conjointe de la séquence au regard de la problématique de recherche sur le dévoilement de soi. Après la séance collective, il est demandé aux étudiants de rédiger individuellement une fiche réflexive à propos de chaque data session du point de vue des découvertes et apprentissages. Dans la dernière phase du dispositif (rédaction du mémoire et soutenance), les étudiants rédigent un dossier final qui constitue leur « Travail de Bachelor » puis soutiennent ce mémoire en présence d'un expert du terrain. C'est à cette occasion que les étudiants remobilisent leurs apprentissages (théoriques et méthodologiques) en présentant une analyse interactionnelle basée sur les données filmées PEPS transcrites par leur soin. En intégrant la recherche menée par les enseignants, les étudiants contribuent à la démarche d'investigation sur les pratiques thérapeutiques des infirmiers en psychiatrie qui se situent au cœur de leur formation professionnalisante.

Cette recherche peut être qualifiée de « recherche collaborative » (Vinatier, 2013) au sens où les étudiants « font expérience de leur expérience » à la fois scientifique et clinique. Notre contribution à cet ouvrage vise à comprendre les effets de la participation des étudiants infirmiers à la recherche clinique conduite par les enseignants sur leur processus de professionnalisation. L'étude de ce dispositif se propose de contribuer au champ des recherches se rapportant à l'activité de formation en situation comme objet d'étude et plus précisément à l'activité d'apprentissage en situation de formation.

## **Cadre théorique: L'analyse des interactions pour la formation des infirmiers**

### **La professionnalisation**

La formation des infirmiers fait l'objet de nombreuses études visant à rendre compte des processus de formation (Coudray et Gay, 2009; Piot, 2015) qui identifient différentes ressources à la professionnalisation. Piot (2015) identifie deux registres de ressources hiérarchisés, les ressources pragmatiques ordinaires et les ressources d'analyse clinique professionnelle et réflexive, marqueurs d'une expertise professionnelle plus avancée. Selon l'auteur, les ressources pragmatiques ont une forme de traduction en gestes professionnels permettant d'agir directement sur les situations rencontrées dans la pratique sans nécessité de délibération importante; les ressources d'analyse clinique réflexive sont, quant à elles, centrées sur l'expertise infirmière qui exige une capacité de problématisation élevée des situations professionnelles. Ainsi, les processus réflexifs des étudiants ou des professionnels en formation retiennent l'attention générale dans ces champs de recherche, valorisés selon des terminologies propres aux références théorico-méthodologiques des études: la posture réflexive (Coudray et Gay, 2009), le praticien réflexif (Schön, 1983), etc. Selon cette littérature, l'ingénierie des programmes de la formation initiale des infirmiers se doit de développer des habiletés à mobiliser les connaissances théoriques acquises de manière efficace et adaptée aux différentes situations professionnelles rencontrées. Cette capacité d'adaptation requiert un raisonnement critique et une réflexion qui permettent à l'étudiant de prendre du recul sur les expériences vécues. Cette dimension réflexive vise à développer les habiletés d'observation, d'évaluation et de métacognition.

Les échanges en groupe constituent une modalité fréquente dans les formations infirmières et permettent de négocier le sens à donner au travail et de valider les connaissances nouvellement acquises. Dans les dispositifs pédagogiques qui encouragent les interactions entre pairs, les apprenants opèrent une décentration qui leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances (Bourgeois et Nizet, 2005). L'apprentissage collaboratif sous-tend la conception de ces espaces collectifs et prend ses sources dans les approches socioconstructiviste, socioculturelle et de la cognition distribuée (Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley, 1996). Il s'agit d'une démarche active dans laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Il s'engage à travailler avec les membres du groupe à la réalisation d'une tâche collective. Le recours à l'analyse interactionnelle comme déterminant de la conception du dispositif de formation à la relation thérapeutique offre aux étudiants une opportunité de développer, en situation d'apprentissage collaborative, leur habileté réflexive selon un cadrage méthodologique spécifique; ceci en particulier lors des data sessions, telles qu'elles sont décrites ci-dessous (2.2).

### **L'analyse du travail dans et pour la formation**

Le recours à l'analyse du travail pour la formation a été l'objet de multiples travaux en ergonomie en vue de la conception de dispositifs de formation (Olry et Vidal-Gomel, 2011) mais également comme modalité pédagogique, c'est-à-dire former par l'analyse du travail (Tourmen, 2014). L'usage du visionnement d'enregistrements vidéos montrant des professionnels au travail constitue un objet de recherche investi dans ces champs scientifiques (Fristalon, 2017; Lussi Borer, Durand, et Yvon, 2015; Ria, Serres et Leblanc, 2010). Les résultats de ces recherches soutiennent que le visionnement de ces films favorise la formation par la confrontation des professionnels à leur propre activité, ou à celles d'autres. Par le visionnement, ils apprennent à identifier les gestes professionnels. Ria et al. (op.cit.) décrivent deux modalités d'observation: a) l'une dite vécue ou participante, qui « transporte l'observateur hors de lui-même, le projette à la place de l'autre » (p. 116); b) l'autre, comparative, relevant les ressemblances et les différences entre des indices, des actions, des effets de l'activité professionnelle.

En continuité de ces travaux, deux catégories de signes que manifestent les étudiants visionnant des films de professionnels au travail, sont identifiées (Lussi Borer et Muller, 2014): les signes qui renvoient à l'activité visionnée elle-même et les signes qui renvoient à la relation de l'activité visionnée à une autre activité (souvent celle de l'étudiant). La finesse descriptive est précisée, allant d'une description simple (indication d'une observation) à des formes de plus en plus élaborées, comprenant une interprétation, une explication des raisons de l'action observée ou une appréciation de l'activité. L'activité filmée peut renvoyer à une autre activité et susciter des commentaires, allant de simples commentaires descriptifs à des comparaisons de plus en plus détaillées, jusqu'à l'évaluation de l'activité visionnée selon des critères généraux faisant référence dans le champ de pratique concerné.

Finalement, trois postures descriptives peuvent être retenues (Lussi Borer et Ria, 2015) : a) décrire l'activité par des faits, des événements, des éléments en présence, de manière la plus neutre possible ; b) interpréter l'activité en saisissant les intentions des participants à la situation observée, pour donner un sens à ce qui se passe ; c) évaluer l'activité et donner une valeur positive ou négative, par une argumentation plus ou moins détaillée.

## L'analyse du travail en formation dans une perspective interactionnelle

La perspective interactionnelle dans l'analyse du travail fait l'objet de nombreuses études (Balslev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut et Vinatier, 2015 ; Mondada, 2006a) dont certaines portent sur les formations professionnelles initiales des métiers de la santé et du social. Ces travaux s'intéressent aux processus langagiers dans les situations particulières du travail ou de la formation. Ils cherchent à comprendre les fonctionnements collectifs ainsi que les ressources multimodales mobilisées par les personnes en interaction pour mener une action conjointe sur la place de travail ou dans un environnement éducatif. Le langage constitue une forme prédominante des processus de formation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) dans lesquels « parler avec et à d'autres constitue une intervention dans le monde qui est aussi une intervention sur le monde qui peut contribuer à le transformer » (p. 176). La perspective adoptée considère que la part langagière dans les interactions constitue à la fois un objet d'étude et également des méthodes et des outils d'analyse (Vinatier, Laforest et Filliettaz, 2018). Selon ces auteurs, la compréhension et la maîtrise des processus interactionnels tiennent une place essentielle tant dans l'activité professionnelle pour un plus grand contrôle des actions et des interactions que dans les situations de formation. « Les nouvelles organisations du travail font appel à plus d'exigence chez les formateurs pour outiller les professionnels de ressources leur permettant de décrypter les problèmes auxquels ils sont confrontés dans les interactions professionnelles » (ibid., p. 11). Ces recherches ont permis de rendre compte de l'usage de l'analyse interactionnelle en formation. L'espace d'analyse des données est décrit comme à la fois situé, médiatisé par le langage, collectivement négocié et produit de manière dynamique. Les résultats de ces recherches montrent les retombées formatives de tels dispositifs par le fait que les étudiants tissent, par exemple, des liens entre les milieux de la formation en alternance, faisant référence explicitement aux divers espaces de formation à l'école ou aux situations de travail (ex : stages).

## Démarche méthodologique

Une analyse qualitative descriptive (Sandelowski, 2000) a été menée et basée sur les données documentaires que sont les fiches réflexives des étudiants, produites à la suite de chaque data session : quarante-huit fiches individuelles ont été récoltées. Une analyse thématique de toutes les données a été conduite. La catégorisation a été menée en plusieurs étapes : de manière indépendante, deux membres de l'équipe de recherche ont pris connaissance des données et ont identifié les catégories thématiques émergentes. Les thèmes stabilisés pour l'analyse ont été ensuite définis par les trois chercheurs pour constituer la grille de codage ; celle-ci a ensuite été utilisée pour analyser le contenu de toutes les fiches réflexives des étudiants.

**Tableau 1**  
Grille de codage des données

Thèmes	Dimensions	Composantes
1. Clinique	1.1. Informations liées à la séance PEPS analysée en data session	Rôle infirmier
		Dévoilement de soi professionnel
		Animation d'un groupe thérapeutique
		Apprentissages des patients
	1.2. Informations liées à une autre situation professionnelle	Dynamique de groupe
		Expériences antécédentes (ex : stage, aide veilleur, etc.)
2. Data session	2.1. Processus interactionnels en session	Expériences projetées (ex : future insertion professionnelle envisagée)
		Activité de référence (ex : cours théoriques en habiletés cliniques)
		Opinions personnelles
	2.2. Savoirs méthodologiques	Statuts (ex : novices, experts)
		Enjeux relationnels dans la data session (ex : évaluation des connaissances)
		Outils méthodes (ex : transcription, codage des énoncés)
	Posture analytique (ex : lien théorie-pratique)	
	Transfert des ressources méthodologiques dans la pratique professionnelle	

Après un premier traitement des données par lecture intégrale des fiches réflexives, deux thèmes ont été définis. Pour chaque thème, deux dimensions ont été établies, précisant la catégorisation des données. Chaque dimension a été ensuite détaillée en des composantes plus précises.

Le thème de la clinique (1) a été défini par les chercheurs comme les informations relatives aux contenus professionnels liés au programme thérapeutique PEPS (dimension 1.1) ou les informations liées à d'autres situations professionnelles (dimension 1.2). Les composantes respectives de chaque dimension ont été identifiées, tels que le rôle infirmier des animateurs ou la dynamique de groupe (composantes de la dimension 1.1), et les composantes (de la dimension 1.2) telles que les expériences antécédentes ou projetées, par exemple. Le thème « data session » (2) a été défini pour recenser les informations décrites par les étudiants qui étaient liées soit aux processus interactionnels identifiés dans le vécu des data sessions elles-mêmes (2.1) ou liées à des savoirs méthodologiques (dimension 2.2.), tels que les outils méthodologiques ou la posture analytique. Un tableau général a été établi, comprenant les données codées à l'aide de la grille de codage des données (Tableau 1). Des interprétations ont ensuite été menées à partir de ce tableau. Des séances de discussions collectives et itératives au sein de l'équipe de recherche ont permis d'affiner les analyses et l'interprétation des résultats. Du point de vue éthique, les séances PEPS ont été filmées avec le consentement informé de tous les participants (patients et animateurs PEPS). Tous les participants ont également été informés du dispositif de recherche sur l'usage de l'analyse interactionnelle en formation des infirmiers et ont consenti à participer à la présente étude. Les données ont été anonymisées en attribuant des pseudonymes aux participants ; les animateurs PEPS (Ania, Anib, Anic, Anid, Anie, Anif) et les patients (Pe1, Pe2, ... Pe8) en fonction de leur disposition dans la salle durant la séance. Les transcriptions et les analyses réflexives issues des data sessions ont été anonymisées selon ces conventions. Les étudiants ont également consenti à participer à la présente étude comportant l'analyse des données documentaires (fiches réflexives personnelles anonymisées selon un code d'acteur *Etu1, Etu2, etc.* et un code de document *doc1, doc2, etc.*).

## Résultats et discussion

Nous présenterons les résultats en trois parties: la première partie est consacrée à rendre compte des apprentissages cliniques des étudiants ; la seconde partie présentera les apprentissages que les étudiants envisagent pouvoir remobiliser dans leur propre activité ; la troisième se penchera sur les apprentissages liés directement à l'expérience d'analyse interactionnelle en data sessions.

### Les apprentissages cliniques

Au fur et à mesure des data sessions, les étudiants montrent qu'ils sont capables d'identifier les fonctions de différents dévoilements de soi et de les décrire en prenant compte la séquentialité, en comparant les techniques utilisées, en faisant des liens avec la littérature ou les commentaires des experts invités. Ils distinguent les dévoilements de soi qui permettent d'encourager la participation des patients, de favoriser l'alliance thérapeutique, les dévoilements de soi qui visent à réduire le sentiment d'échec, ou qui permettent de produire une relation plus symétrique entre les professionnels et les patients. Par exemple :

« Le premier dévoilement de soi provient de l'animateur Anib à la ligne 54 lorsqu'il parle de la bonne note que sa fille a eue à l'école. Celui-ci arrive dès le début de la séance et « impose » une certaine cadence je dirai. Anib utilise un ton qui incite à la participation, il y met de l'engouement. Il reçoit en retour des sourires, des patients se retournent pour le regarder. Dans un deuxième temps, on remarque que le premier dévoilement de soi ne suscite pas énormément d'engouement, du moins pas autant que le second dévoilement ; on remarque cela qu'après avoir vu/entendu le second dévoilement de soi. En effet il parle de quelque chose de personnel qui peut faire que les autres patients ou personnes n'arrivent pas à s'identifier à son histoire car n'ont pas d'enfant par exemple. Mais les patients sont, en grande partie, happés par cette histoire de par la façon dont elle est « vendue » (*Etu6, doc1*)

Dans ce premier extrait, l'étudiant décrit le dévoilement de soi de l'animateur (Anib), sa survenue et les effets qu'il observe chez les patients ; les descriptions sont peu précises malgré des indices comportementaux évoqués (le ton, des sourires, les patients se retournent). Certains termes restent vagues lorsqu'il décrit l'engouement des patients ou le fait qu'ils n'arrivent pas à s'identifier et qu'ils sont happés. L'enchaînement des événements permet à l'étudiant de repérer une séquentialité utile à la compréhension des phénomènes interactionnels du dévoilement de soi. Cet exemple rend compte d'une posture descriptive sans traces d'opinions personnelles au sens de Lussi Borer et Ria (2015).

« Cette partie de la séance montre une inversion des rôles, un rééquilibrage relationnel et une prise de pouvoir du patient. En effet, le patient prend le rôle de l'expert en utilisant des questions typiques des animateurs (« et vous ? » ligne 19 – page 4), en parlant avec le pronom vous (les patients parlent habituellement plutôt en « je » et les profes-

sionnels en « vous »), mais aussi utilisant la technique de reformulation. La réponse d'Anie valide le fait que les patients peuvent poser des questions aux animateurs, mais aussi l'empowerment dont le patient fait preuve à ce moment-là. » (Etu15, doc2)

Dans le second extrait, l'étudiant interprète ce qu'il observe en produisant une signification aux comportements de l'animateur ; il évoque l'inversion des rôles, un rééquilibrage relationnel et une prise de pouvoir du patient. Ce sont des notions théoriques qu'il étaye en démontrant les comportements finement observés pour assurer la pertinence de son interprétation (en effet, le patient prend le rôle, [...]). Il conclut son interprétation en ayant recours à la mise en lumière de la séquentialité des événements observés et de l'interprétation endogène des comportements du patient par Anie pour renforcer la pertinence de sa démonstration. De façon assez générale, les étudiants parviennent à identifier surtout dès la seconde data session comment les dévoilements de soi sont liés aux changements de rapport de place et permettent soit de mettre le patient en position symétrique ou en position haute dans la relation soignant-soigné. Ils peuvent décrire les techniques utilisées pour créer les bascules qui conduisent à des changements de rapport de places et identifient les indices qui montrent comment les patients peuvent reprendre une position active plutôt que suivre passivement ou subir l'intervention. Les étudiants se réfèrent à la notion d'« empowerment » pour décrire l'apparition de l'actorialité du patient :

« À la ligne 111, nous avons un premier dévoilement de soi indirect de la part d'Anif, ou celui-ci fait référence à une diapo que tout le monde a vue, l'introduction de Anif est remarquable car il introduit son dévoilement de soi, avec un sujet qui stimule tout le monde. Ensuite aux lignes 119-127, nous avons un dévoilement de soi tellement précis et détaillé que tout le monde est comme hypnotisé par celui-ci... La manière d'Anif d'introduire cela est très intéressant, car d'une part, il donne une technique aux autres animateurs sur la manière de partager son dévoilement de soi et d'une autre part, il choisit une thématique qui stimule tout le monde » (Etu7, doc3).

Dans le troisième extrait, l'étudiant évalue positivement le dévoilement de soi de l'animateur Anif, produisant une appréciation de l'activité observée ; elle est « remarquable ». L'étudiant argumente son évaluation en expliquant les raisons pertinentes de ce dévoilement de soi et en décrivant les effets positifs et attendus de ce comportement sur le groupe de patients, « [...] qui stimule tout le monde ». Il renforce son appréciation en décrivant un deuxième dévoilement de soi qu'il qualifie de « très intéressant ». À nouveau, l'évaluation est argumentée en observant les effets sur les autres animateurs et sur les patients. Ces trois verbatims donnent à voir non seulement la nature des savoirs développés par les étudiants (définition, fonctions et effets du dévoilement de soi) mais également les différentes postures endossées par les étudiants dans leurs descriptions des apprentissages effectués lors des data sessions. Il est intéressant de relever que ces descriptions ne comportent pas de jugements de valeur, d'opinions personnelles ; elles manifestent une certaine neutralité. Les étudiants soulignent également les indices qui montrent que les patients se sont approprié les compétences enseignées dans le programme et l'augmentation des prises d'initiatives des patients au fur et à mesure des séances.

« J'ai trouvé que c'était intéressant de voir comment les patients participaient notamment Pe4 lorsqu'elle s'auto sélectionne (page 2 ligne 4) ; la prise d'initiative est intéressante surtout lorsqu'on sait que les symptômes négatifs des patients schizophrènes peuvent entraver les prises d'initiatives et avoir un impact sur l'interface sociale qui peut rendre leur quotidien compliqué. » (Etu13, doc2)

Les étudiants observent les patients et formulent des constats positifs du point de vue de leur symptomatologie : « symptômes négatifs des patients schizophrènes ». Pour cela, ils ont recours à des ressources de l'analyse interactionnelle : l'étudiant 13 relève que la patiente Pe4 s'auto-sélectionne ; cela lui permet d'affirmer que cette prise d'initiative est un signe positif pour une patiente qui ne présente généralement plus de comportement actif dirigé vers un but.

### **Mobilisation de ce qui est observé dans une activité future**

En ce qui concerne le transfert projeté de ce qui est appris durant les data sessions dans l'activité professionnelle future, les étudiants relèvent l'importance du langage et des éléments comportementaux dans les interactions, énonçant « la gestuelle » et le fait de devoir « être attentif au verbal et au non verbal » :

« Par exemple, nous avons mis en évidence que la tonalité montante en fin de phrase et l'utilisation de la gestuelle pendant le discours de l'animateur entraînent un changement de dynamique auprès des patients. » (Etu11, doc1)

Ces éléments d'observation sont décrits comme utiles pour leur activité clinique grâce au repérage de la dynamique interactionnelle basée sur une observation augmentée et argumentée.

« Pour avoir une meilleure pratique clinique, ces éléments comportementaux sont essentiels et peuvent faire émerger des éléments qui ne seraient pas communiqués verbalement par les participants mais qui peuvent donner des indices précieux à la manière dont se déroulent les interactions. » (Etu9, doc1)

« Cette sensibilisation au langage verbal et aux comportements, à la structure dans les interactions et leurs implications me semble être une compétence professionnelle essentielle, particulièrement dans le cadre d'un accompagnement de patients présentant des difficultés dans l'expression des sentiments, dans la prise de parole et d'initiatives. » (Etu11, doc3)

Différents types d'apprentissages sont explicités, notamment en ce qui concerne le développement d'une relation de partenariat avec le patient, l'acquisition de compétences cliniques ou le fonctionnement en équipe :

« Tout le corps sert à raconter l'histoire, dans le but de capter l'attention maximale de nos interlocuteurs et de leur faire vivre ce moment. [...] En effet cela peut s'avérer utile, surtout pour motiver une personne découragée ou triste. Mais cela peut aussi m'aider à faire vivre des émotions positives à des personnes qui ont des troubles de l'attention ou de la concentration. » (Etu2, doc1)

« Cette data session, m'a appris énormément de points clés à observer durant un dévoilement de soi, auquel je n'aurais pas fait attention en temps normal. De plus, elle m'a donné une nouvelle vision de l'analyse critique ainsi que la recherche minutieuse des informations qui permettent le bon déroulement d'une séance en groupe, que je pourrais appliquer par la suite dans mon métier. » (Etu7, doc1)

« Ce que nous faisons lors des data sessions me rappelle très étroitement le travail en équipe que nous allons voir et entraîner sur le terrain. Chacun a son expertise et il est important d'écouter tous les avis même ceux divergent des nôtres. » (Etu8, doc3)

Les étudiants soulignent l'importance du travail de groupe ainsi que le rôle essentiel des interactions et de leur régulation au sein du groupe. Ce type d'interactions basées sur les divergences dans le groupe de recherche est mis en parallèle avec les situations professionnelles. Il reflète la pratique auprès des patients et le travail d'équipe, évoquant les savoirs acquis durant leur formation et mentionnés dans d'autres verbatims, tels que « les colloques cliniques pluridisciplinaires », « le travail en interdisciplinarité », « l'équipe pluridisciplinaire ». En ce qui concerne le développement d'une relation de partenariat, il est intéressant de souligner que les étudiants ont pris conscience de l'expertise des patients.

« En tant que future professionnelle et dans mon optique de travailler en psychiatrie, ces enjeux relationnels sont finalement la pierre angulaire du travail que je souhaite arborer auprès des patients. En effet, une relation basée sur la confiance et sur le partenariat sont des leviers à une bonne prise en soins. » (Etu9, doc2)

Les habiletés d'observation en data sessions sont donc identifiées non seulement comme des habiletés transférables dans la pratique professionnelle mais encore comme une compétence professionnelle en elle-même. L'observation telle que les étudiants la décrivent est portée sur les patients, utile à l'observation clinique, sur les comportements des professionnels, utile à la pratique réflexive, ainsi que sur les interactions entre professionnels et patients, nécessaires aux compétences relationnelles infirmières.

### **L'expérience de l'analyse interactionnelle en data session**

Les étudiants relèvent une prise de conscience de la diversité des observations partagées en groupe et la prégnance de cette divergence dans l'analyse de l'activité observée : entre étudiants ou entre eux-mêmes et les enseignants :

« Pour cette première data session, je trouve intéressant qu'il y ait eu des avis contraires de la part des enseignants et des étudiants. » (Etu3, doc1)

Dans tous les cas, l'intervention des enseignants ou des experts invités est perçue comme une analyse qui, selon les cas, conforte les étudiants dans leur propre analyse ou les confronte à une autre perspective :

« Pour revenir aux échanges ayant eu lieu dans le cours, j'ai trouvé très intéressant le fait qu'on perçoive les choses différemment. Il y a eu beaucoup d'avis et de débats durant la data session, très enrichissants. » (Etu12, doc1)

« L'opinion des collègues ainsi que des professeurs et de l'invité me permettent toujours d'observer des éléments que je n'avais pas vus ou pas considérés comme importants. » (Etu13, doc2)

Les échanges entre les participants à la data session (étudiants, enseignants et experts invités confondus) et le débat qui émerge des interactions sont perçus comme des ressources à l'apprentissage. Ces verbatims alimentent la perspective sociocognitive de l'apprentissage et l'effet structurant du travail collectif (Bourgeois et Nizet, 2005; Dillenbourg et al., 1996). Également, comme énoncé dans l'étude sur les data sessions en analyse conversationnelle, l'analyse n'est pas un effort individuel mais quelque chose qui émerge d'une discussion collective (Stevanovic et Weiste, 2017). Cependant, contrairement aux résultats de cette étude, les étudiants ne témoignent pas d'anxiété liée à la posture de novice. Au contraire, les observations de chacun sont vues comme des éléments utiles à la recherche clinique à laquelle ils participent et aux apprentissages des savoirs professionnels :

« Ce sont ces regards croisés qui me permettent aujourd'hui d'avoir une vision plus pragmatique sur ces dévoilements de soi. » (Etu9, doc2)

« Finalement, cette data session m'a encore une fois permis d'apprécier la richesse du travail de groupe qui a mené à des hypothèses de compréhension variées, qui d'une manière ou une autre, apportent leur grain de sable à l'avancement de cette recherche. » (Etu11, doc2)

De plus, dans la lignée des études sur la professionnalisation des infirmiers (Piot, 2015), ces apprentissages décrits concernent à la fois l'acquisition de ressources pragmatiques et de ressources réflexives cliniques, nécessaires à une expertise professionnelle attendue en fin de formation. Les données rendent compte de la perception des étudiants de l'évolution de leur posture analytique. En se référant aux interactions de la première data session, les étudiants décrivent une prise de conscience de leur propre posture analytique initiale ou de celle des autres, largement influencées par des facteurs personnels qu'ils nomment « opinions personnelles », « avis », « a priori », « interprétations » ou « ressentis ». Plusieurs repèrent les commentaires personnels sur l'activité visionnée :

« Nous avons divers ressentis pour les mêmes comportements, notamment de par notre expérience personnelle. » (Etu4, doc1)

« J'ai observé un regard critique sur les interventions d'Ania. Celles-ci me semblaient trop incisives et ne laissant pas de place à l'expression. » (Etu9, doc1)

La prise de conscience de la dimension personnelle engagée initialement lors du visionnement des extraits vidéos et l'expérience des data sessions sont décrites comme ayant permis une ouverture à de nouvelles perspectives de compréhension, au-delà des opinions personnelles, initiatrices d'une remise en question personnelle :

« Toute cette discussion autour de cette notion posturale a été vraiment intéressante dans la mesure où, j'ai eu l'occasion d'ouvrir mes horizons et me détacher de mes a priori. Lors de la restitution des observations des autres membres du groupe, j'ai pu remettre en question ma réflexion. Ceci m'a fait me pencher sur ma propre perception de cette séquence et m'invite à avoir, pour les prochaines data sessions, un regard plus pointilleux des interactions non verbales. » (Etu9, doc1)

L'exercice de la data session permet d'abord d'augmenter la curiosité et d'élargir l'observation des étudiants des phénomènes interactionnels :

« Aux aspects uniquement verbaux, interactionnels et intentionnels se sont ainsi ajoutés les aspects émotionnels, comportementaux mais également positionnels au sein du groupe. Par exemple lorsque j'ai fait mon analyse je n'avais pas du tout pensé à décrire la place « derrière et en retrait » qu'occupait l'animateur Anib. Puis, lorsque d'autres l'ont mentionné, il m'a paru évident qu'il fallait également prendre cela en compte. » (Etu1, doc 1)

Dans un premier temps, les observations que font les étudiants de leurs propres analyses sont décrites comme « factuelles » ou trop « focalisées ». Ils se comparent aux experts invités et se positionnent comme « novices » :

« En tant que novice dans l'analyse de données interactionnelles, j'ai pu me rendre compte qu'il existait une multitude de dimensions d'ordre méthodologique et que pour évoluer dans le domaine, avoir un regard élargi sur les situations serait un point des plus importants. » (Etu9, doc1)

Malgré ce constat d'un statut de « novice » en analyse interactionnelle, les étudiants disent cependant percevoir une évolution au fil des data sessions :

« Finalement, cette dernière data session m'a permis de moi-même conscientiser la finesse dans l'analyse des interactions que nous avons développée au sein du groupe de travail de Bachelor. » (Etu11, doc3)

À partir de la deuxième data session, les étudiants décrivent une augmentation de leur attention par une « prise en compte de plus d'éléments » ou « focalisation élargie ». Ils relèvent de plus l'importance de se référer à des éléments concrets :

« Nous avons à nouveau souligné la subjectivité de l'apport analytique des membres du groupe de travail de Bachelor, et l'importance de se rattacher au descriptif et aux comportements. » (Etu11, doc2)

Ils relèvent également un développement de leur capacité d'analyse et d'argumentation :

« J'ai pu, dès le début du visionnage, me rendre compte que j'arriverai cette fois-ci à dégager bien plus d'éléments significatifs. » (Etu9, doc3)

« En plus d'être valorisant de par sa concrétude, ce travail me donne l'opportunité de développer ma capacité d'analyse » (Etu11, doc2)

« D'un point de vue professionnel, cela me permet de gagner en capacité d'analyse critique et à présenter un discours argumenté et ancré. » (Etu11, doc2)

La posture analytique est renforcée par l'utilisation de la transcription et le recours aux ressources théorico-méthodologiques travaillées au préalable (Filliettaz, 2014) :

« Nous n'avons pas seulement exprimé nos ressentis sur ces passages mais avons appuyé nos propos par des preuves concrètes de la retranscription » (Etu4, doc2)

« J'ai pu le mettre en lien entre la lecture de "Interactions verbales et recherche en éducation " et plus précisément dans le chapitre de la communication implicite et indirecte des actes de langage. » (Etu7, doc2)

Malgré les nombreux verbatims décrivant le statut de novice des étudiants dans les data sessions, une étudiante relève un double statut expert/novice que les étudiants endossent pendant ces séances qu'elle associe au rôle infirmier auprès des patients :

« Nous avons à la fois une posture d'apprenante, dans le codage et la technique de l'analyse qualitative, et à la fois une posture d'experte, dans l'émission d'hypothèses des résultats d'analyse. Dans la pratique, nous sommes aussi constamment entre ces deux postures, celle d'experte en soins infirmiers et celle d'apprenante de l'expertise du patient sur sa maladie. » (Etu16, doc2)

Ce témoignage présente un intérêt multiple du point de vue pédagogique. Concernant les apprentissages professionnels, l'étudiante rend compte de la pertinence des analyses qu'ont produit les étudiants sur la dimension clinique de l'activité visionnée. Elle évalue les analyses d'un niveau expert, ce qui témoigne d'une appréciation positive et avancée des capacités acquises. Du point de vue méthodologique, l'étudiante évalue le niveau du groupe comme en progression et dans une posture d'apprenance, différenciant ainsi clairement les types de compétences et de savoirs engagés dans l'activité d'analyse en data session. Du point de vue réflexif, ce témoignage manifeste une capacité d'observer les processus cognitifs en cours et de les lier avec une autre activité, celle de la pratique soignante. Bien plus que la question du transfert des compétences, il s'agit ici d'une comparaison complexe de deux postures relationnelles similaires : la double posture épistémique du thérapeute en psychiatrie, notamment étudiée dans les nombreux ouvrages de l'équipe finlandaise d'analyse conversationnelle d'Anssi Peräkylä (Weiste, 2017 ; Weiste, Voutilainen et Peräkylä, 2016).

## Discussion

Le dispositif mis à l'étude dans cet article comporte des caractéristiques de la communauté d'apprentissage (Daele et Brassard, 2003) au sens où enseignants et étudiants se réunissent dans un objectif commun, celui de développer les connaissances et les compétences des futurs infirmiers dans le domaine de la relation thérapeutique.

La perspective socio-constructiviste de la professionnalisation se donne à voir par les débats, les désaccords lors des data sessions. Les étudiants les identifient comme des ressources à leurs apprentissages. Les analyses montrent que les échanges en groupe permettent de négocier le sens à donner au travail et de valider les connaissances nouvellement acquises.

Comme développé par les travaux de Bourgeois et Nizet (2005), nous avons observé que le dispositif pédagogique encourage effectivement les interactions entre pairs, avec les enseignants et les experts. Les étudiants décrivent une décentration de leurs représentations initiales et spontanées, ce qui leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances. Ce dispositif comporte également les traits de la communauté de pratique (Wenger, 2005) en ce qu'il contribue au cheminement progressif des étudiants dans la communauté des infirmiers par une participation progressive aux activités typiques d'un/e infirmier/ère en psychiatrie, c'est-à-dire celle d'analyser l'activité clinique auprès des patients. L'engagement dans une pratique professionnelle encadrée par des enseignants, eux-mêmes infirmiers, revêt un sens d'accompagnement de la périphérie de la communauté vers son centre. Les enseignants endossent un rôle d'experts et offrent un exemple de raisonnement clinique lors des data sessions, en ayant recours aux outils de l'analyse interactionnelle. Ce cheminement se déroule lors de la dernière année de formation et se clôture par l'écriture d'un mémoire et par une soutenance orale des étudiants concernant leurs apprentissages au cours de l'année; la note attribuée revêt alors un sens particulier et symbolique puisqu'il formalise la réussite des études, la légitimation des étudiants et leur entrée formelle dans la communauté infirmière.

La participation des étudiants à la recherche sur le dévoilement de soi professionnel par l'analyse interactionnelle constitue à plusieurs égards une ressource à leur formation. Du point de vue du métier, l'acquisition de connaissances à propos de la relation thérapeutique, du dévoilement de soi et de l'animation de groupe thérapeutique, se donne à voir dans l'usage précis que font les étudiants dans leurs fiches réflexives de ces notions et concepts issus du champ professionnel. Convoquant Piot (2005), les données ne permettent pas d'affirmer que les apprentissages opérés par les étudiants sont effectivement transférés dans la pratique soignante. Les ressources pragmatiques, au sens de cet auteur, se traduisent en gestes professionnels permettant d'agir directement sur les situations professionnelles, et les fiches réflexives ne donnent l'accès qu'à l'évocation des connaissances acquises et non à leur application réelle. Toutefois, les ressources d'analyse clinique réflexive, qui exigent une capacité de problématisation des situations professionnelles, sont rendues manifestes dans les explicitations écrites des étudiants, tant par l'usage des concepts et notions professionnels que par la démonstration des liens analytiques mobilisés dans la réflexion.

De manière très pragmatique, les données montrent que les étudiants mobilisent des outils de l'analyse interactionnelle pour rendre compte de leurs apprentissages professionnels. Ils décrivent des comportements observés sur les vidéos et leur donnent du sens en ayant recours au champ de l'analyse interactionnelle (Fillietaz, 2014; Mondada, 2006b; Traverso, 2016), telles que la séquentialité, les rapports de place, le repérage des différents usages de pronoms par les participants qui leur indiquent les positionnements interactionnels, la dimension multimodale du langage en interaction, l'utilisation des transcriptions pour soutenir et situer leurs observations et leurs analyses. Plus largement, les données indiquent que les étudiants ont développé des postures analytiques variées, de la description ou l'interprétation à l'évaluation (Lussi Borer et Ria, 2015). Confrontés à des traces réelles de l'activité, les étudiants ont été amenés à analyser le travail de professionnels, ce qui les a conduits à développer des habiletés d'observation indispensables au travail infirmier. L'infirmier observe non seulement les comportements individuels ou interactionnels du patient mais également ses propres comportements afin d'évaluer continuellement, en cours d'interaction avec le patient, ses interventions ainsi que ses effets auprès du patient. Ces postures analytiques reposent sur l'effort d'une description d'observables, la plus dénuée possible d'opinions, d'avis ou de jugement personnels. Cette compétence s'avère centrale dans l'évaluation clinique de l'état mental du patient (Leclerc et Rexhaj, 2016).

Dans la lignée de la littérature sur la professionnalisation en alternance, la mobilisation des savoirs acquis dans différentes situations professionnelles est centrale. Les analyses de cette étude montrent que les étudiants reconnaissent des traits typiques du métier lors du visionnement des vidéos et lors des analyses interactionnelles menées ensuite. Dans les fiches réflexives, ils envisagent leur future pratique soignante avec les ressources mobilisées en data sessions, telles que les habiletés relationnelles auprès des patients, le travail pluridisciplinaire des équipes de soins, mais également l'analyse continue de sa propre pratique. Les données rendent compte des compétences métacognitives des étudiants, par les capacités d'explicitation des apprentissages, des processus cognitifs individuels et collectifs observés durant l'année et durant les data sessions.

## Conclusion

Cette étude montre l'intérêt de l'usage des outils de l'analyse interactionnelle dans la formation des infirmiers et indique que la participation des étudiants à l'analyse interactionnelle du travail infirmier permet un accompagnement à l'entrée dans le métier par une participation active à des activités proches et similaires de l'activité réelle. Les étudiants témoignent des liens opérés entre l'expérience vécue dans le dispositif de formation et leurs activités professionnelles dans les stages ou celles envisagées dans leurs pratiques futures.

Les analyses montrent une prise de conscience de la place du langage et de la multimodalité non seulement dans les soins infirmiers auprès des patients en psychiatrie mais également dans les collectifs de travail (équipes infirmières et pluridisciplinaires). Ce sont les compétences d'observation, d'analyse et de communication qui sont rendues manifestes pour les étudiants par la participation aux data sessions.

Plus largement, la présente étude rend compte des apports de chaque étape de l'analyse interactionnelle comme nécessaires aux effets formatifs des data sessions: a) l'enseignement méthodologique de l'analyse interactionnelle par un cours et la lecture d'ouvrages de référence b) le visionnement des enregistrements des situations cliniques et leur transcription en préalable aux data sessions. Les données documentaires récoltées pour mener cette étude ont permis de décrire les compétences déclarées des étudiants, donnant à voir la réflexion sur une action professionnelle et non dans l'action professionnelle-même. Les témoignages écrits des étudiants quant à la valeur des débats, des significations partagées entre étudiants ou avec les enseignants et les invités experts, ouvrent des questionnements sur les processus interactionnels au cours des séances. Comment se construisent les savoirs lors des séances d'analyse interactionnelle? Quels sont les rapports épistémiques des participants? Conduire une recherche selon une perspective interactionnelle des phénomènes langagiers de la data session et observer les processus d'apprentissage des étudiants au cours de ces séances porterait une contribution aux travaux du champ des interactions en formation. Il serait également intéressant d'investiguer plus spécifiquement, d'une part d'autres ressources du dispositif de formation étudié, telles que l'usage de la transcription et de ses effets sur les apprentissages des étudiants, et d'autre part, le transfert de ces apprentissages dans la pratique réelle dans les services de soins et auprès des patients.

## Bibliographie :

- Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S. Maheux, J.-F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, no 14, 129-152.
- Boden, D. (1990). People are talking: Conversation analysis and symbolic interaction. Dans H.S. Becker et M.M. McCall (Dir.), *Symbolic interaction and cultural studies* (p. 244-274). Chicago : University of Chicago Press.
- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. et Vinatier, I. (Dir.). (2015). La part du langage : pratiques professionnelles en formation. Paris : L'Harmattan.
- Bioy, A. et Bachelart, M. (2010). L'alliance thérapeutique : historique, recherches et perspectives cliniques. *Perspectives Psy*, 49 (4), 317-326.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (2005). Apprentissage et formation des adultes (3 ed.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Coudray, M.-A. et Gay, C. (2009). Le défi des compétences : comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières : Elsevier Masson.
- Daele, A. et Brassard, C. (2003). Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur : objectifs et conditions de développement. Paper presented at the Les communautés virtuelles d'apprentissage : 2<sup>e</sup> colloque de Guéret, juin 2003.
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans E. Spada et P. Reiman (dir.), *Learning in Human and Machine : Towards an interdisciplinary learning science* (p. 189-211). Oxford : Elsevier.
- Dulit, R., Goldman, B., Siris, S., Sonis, W., Bank, P., Hermann, R. et Fornari, V. (2001). Reexamination of Therapist Self-Disclosure. *Psychiatric Services*, 52 (11), 1489.
- Favrod, J., Nguyen, A., Chaix, J., Pellet, J., Frobert, L., Fankhauser, C.,... Bonsack, C. (2019). Improving Pleasure and Motivation in Schizophrenia : A Randomized Controlled Clinical Trial. *Psychother Psychosom*, 88 (2), 84-95. doi: 10.1159/000496479
- Favrod, J., Nguyen, A., Fankhauser, C., Ismailaj, A., Hasler, J. D., Ringuet, A., .. Bonsack, C. (2015). Positive Emotions Program for Schizophrenia (PEPS) : a pilot intervention to reduce anhedonia and apathy. *BMC Psychiatry*, 15 (1), 231. doi: 10.1186/s12888-015-0610-y
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. Dans J. Friedrich et J. Pita Castro (Dir.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (p. 127-162). Dijon : Éditions Raisons et Passions.

- Filliettaz, L. (2018). Interactions verbales et recherches en sciences de l'éducation : Principes, méthodes et outils d'analyse. Genève : Car-net des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
- Fristalon, I. (2017). Du processus de reconnaissance à l'évaluation de la pratique professionnelle. *Phronesis*, 6 (4), 44-59. Récupéré le 30 mars 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-4-page-44.htm>
- Horvath, A.O. (2005). The therapeutic relationship: *Research and theory*. *Psychotherapy Research*, 15 (1-2), 3-7. doi: 10.1080/10503300512331339143
- Leclerc, C. et Rexhaj, S. (2016). État mental. Dans O. Doyon et S. Longpré (dir.), *Évaluation clinique d'une personne symptomatique* (p. 138-175). Montréal : Pearson ERPI.
- Lussi Borer, V., Durand, M. et Yvon, F. (Dir.). (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles : de Boeck Supérieur.
- Lussi Borer, V. et Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. ? Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins et R. Étienne (Dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 65-78). Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V. et Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (Dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). Bruxelles : de Boeck Supérieur.
- Mondada, L. (2006a). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 11 (2), 5-16.
- Mondada, L. (2006b). Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'initiation de cours d'action parallèles en contexte scolaire. Dans M.-C. Guernier et J.-P. Sautot (Dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (p. 45-72). Besançon : Presses Universitaires de Franche Comté.
- Nguyen, A., Frobert, L., McCluskey, I., Golay, P., Bonsack, C. et Favrod, J. (2016). Development of the Positive Emotions Program for Schizophrenia (PEPS) : an intervention to improve pleasure and motivation in schizophrenia. *Front Psychiatry*, 7 (13). doi: 10.3389/fpsy.2016.00013
- Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8 (8-2), 115-149.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (154), 145-198. Récupéré le 30 mars 2020 sur <https://journals.openedition.org/rfp/157>
- Piot, T. (2015). Les ressources mobilisées par les diplômés en soins infirmiers en début de carrière. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 48 (4), 103-123.
- Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32 (1), 105-120.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description ? *Research in nursing & health*, 23 (4), 334-340.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London : Temple Smith.
- Stevanovic, M. et Weiste, E. (2017). Conversation-analytic data session as a pedagogical institution. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 1-17.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 3, 9-40.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Éditions Ophrys.
- Vinatier, I. (2013). Recherches collaboratives. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 249-252). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Vinatier, I., Laforest, M. et Filliettaz, L. (2018). L'analyse des interactions pour la formation professionnelle : sous quelles conditions ? Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions dans le travail: outil de formation professionnelle et de recherche* (p. 9-21). Dijon: Raison et Passions.
- Weiste, E. (2017). Relational interaction in occupational therapy: Conversation analysis of positive feedback. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 1-11.
- Weiste, E., Voutilainen, L. et Peräkylä, A. (2016). Epistemic asymmetries in psychotherapy interaction: therapists' practices for displaying access to clients' inner experiences. *Sociology of Health and Illness*, 38 (4), 645-661. doi: 10.1111/1467-9566.12384
- Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratique. Québec: Presses Université Laval.



## De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle: contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance

Marianne ZOGMAL et Isabelle DURAND \*

Université de Genève, Suisse  
Marianne.Zogmal@unige.ch

\* Cet article est un hommage à Isabelle Durand, notre chère collègue trop tôt disparue. Isabelle Durand a activement contribué à la production de cet article, avant d'être emportée par une longue maladie.

**Mots-clés:** Analyse interactionnelle, Éducation de l'enfance, Formation d'adultes

**Résumé:** Cette contribution présente un dispositif de formation continue dans le champ de l'éducation de l'enfance. Une des spécificités de ce type de métiers réside dans les compétences des professionnel.le.s à donner un rôle central à l'observation fine des situations, afin d'ajuster leurs modalités d'actions. Comment un tel travail d'observation peut-il se développer, s'enrichir et se transformer? Afin de soutenir la co-construction d'un regard analytique portant sur les phénomènes observables dans le déroulement des interactions, une démarche de recherche-intervention met en œuvre un processus participatif. Elle s'intéresse aux apports d'une perspective interactionnelle pour favoriser la construction d'une telle posture analytique.

**Title:** From child observation to interactional analysis: an adult education workshop for Early childhood educators

**Keyword:** Adult Education and training, Early Childhood Education, Interactional Analysis

**Abstract:** This contribution presents an adult education workshop implemented in the field of early childhood education. One of the specificities of education and care practices lies in the competences of the professionals to give a central role to the detailed observation of situations, in order to adjust their modalities of action. How can such observational work be developed and transformed? A participatory research-training approach aims to support the co-construction of an analytical view on observable phenomena in the course of interactions. In a perspective of interactional analysis, it focuses on the modalities that favor the construction of such an analytical posture.

## Introduction

Cette contribution présente un dispositif de formation continue mobilisant l'analyse de l'activité et mis en place dans le champ professionnel de l'éducation de l'enfance en Suisse. Les métiers de la prise en charge d'autrui présentent des spécificités; l'une d'elles est constituée par la dimension collective des activités, entre enfants, collègues, apprenants; une autre réside dans le rôle central de l'observation fine des situations, permettant d'ajuster les modalités des actions éducatives. Dans leur travail quotidien, les professionnel.le.s observent les conduites des enfants et portent ainsi un certain regard analytique sur ce qui se passe dans le déroulement interactionnel, de façon située. Comment un tel travail d'observation peut-il se développer, s'enrichir et se transformer?

Pour s'intéresser à ces processus d'observation, une perspective interactionnelle en analyse des activités de travail offre des outils théoriques et méthodologiques pertinents. Elle propose une définition de l'interaction comme « le processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux individus se trouvent dans un espace perceptuel partiellement partagé, dans lequel ils recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe, elle-même indexée à des pratiques sociales historiquement et culturellement constituées » (Filliettaz, 2018b, p. 15).

En adoptant une perspective interactionnelle, cette contribution s'inscrit dans une continuité avec de nombreuses démarches de recherche portant sur les métiers de la prise en charge d'autrui et sur les pratiques professionnelles effectuées dans les champs du social, de la santé et de l'éducation (Boutet, 2008; Cerf & Falzon, 2006; Piot, 2005). Les approches d'analyse interactionnelle sont également mobilisées pour concevoir et réaliser des dispositifs de formation dans les métiers de la prise en charge d'autrui, et notamment en ce qui concerne le domaine de l'éducation de l'enfance (Alonso Vilches & Pirard, 2016, 2018; Filliettaz, 2017; Filliettaz, & Durand, 2016; Ulmann, 2013; Vinatier, Filliettaz & Lafortest, 2018). Les métiers de l'éducation de l'enfance constituent un contexte emblématique pour étudier les « compétences interactionnelles » (Mondada, 2006; Pekarek Doehler, 2006) déployées, ainsi que les processus de formation qui permettent de les construire.

Le dispositif de formation présenté dans cette contribution s'inscrit dans un programme de formation (Durand et Trébert, 2018) qui vise la construction d'une posture analytique basée sur l'observation des phénomènes interactionnels tels qu'ils se déploient dans l'activité éducative. En effet, une posture analytique basée sur la description des phénomènes observables enrichit le regard des professionnel.le.s sur leur propre activité, mais aussi celui que porte le collectif sur la complexité du métier.

Cependant, cet enrichissement et cette transformation des postures analytiques ne s'opèrent pas à n'importe quelles conditions. C'est à l'explicitation de ces conditions que la présente contribution est consacrée. Afin de soutenir la co-construction d'un regard analytique, une démarche de recherche-intervention met en œuvre un processus participatif. Le dispositif mis en place s'inscrit ainsi dans une continuité avec des travaux portant sur des démarches collaboratives (Desgagné, 1997; Snow, 2004; Veillard & al., 2011). La co-construction de significations et de savoirs dans le contexte de formation mis en place amène à une « médiation entre théorie et pratique » (Desgagné, 1997, p. 15), entre les savoirs des professionnel.le.s portant sur leur travail et leurs pratiques d'observation et ceux des formatrices concernant l'analyse des interactions.

Dans cette contribution, nous présentons d'abord les ancrages théoriques et méthodologiques de la perspective interactionnelle dans l'analyse du travail – nous les avons remobilisés pour la conception de la formation (1). Ensuite, nous détaillons le déroulement du dispositif de formation; celui-ci repose sur des séquences filmiques recueillies par les participantes au cours de leurs propres activités professionnelles, puis analysées collectivement par le groupe en formation (2). Nous explicitons en particulier le déplacement analytique de l'une des participantes au fil des étapes de la formation (3; 4). En conclusion, nous abordons les apports du dispositif: la posture analytique reposant sur la description développe un « savoir voir », qui permet d'identifier la richesse et la complexité de l'activité professionnelle en éducation de l'enfance.

## L'analyse interactionnelle mobilisée dans le contexte de travail, dans la recherche et en formation

### Une analyse interactionnelle imbriquée dans les pratiques professionnelles ordinaires des éducatrices et éducateurs de l'enfance

En s'intéressant aux possibles apports formatifs d'une perspective interactionnelle dans le champ de l'éducation de l'enfance, il s'avère important de tenir compte des spécificités des pratiques professionnelles en question. L'observation est considérée comme une tâche centrale dans le travail avec de jeunes enfants. Dans le contexte suisse, cela ressort notamment des référentiels portant sur la formation d'éducatrice et d'éducateur de l'enfance du niveau ES (École supérieure). L'observation constitue ainsi un des dix processus de travail définis par le Plan d'études cadre de cette formation (PEC, 2015). De façon analogue, le Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse, élaboré par la Commission suisse pour l'Unesco et le Réseau d'accueil extra-familial en 2012, considère qu'« observer de manière régulière et systématique les processus d'apprentissage et de développement des enfants, y réfléchir et les documenter font partie des tâches centrales du professionnel de l'enfance » (Wustmann, 2012, p. 50). De nombreuses approches pédagogiques considèrent également que l'observation et la documentation des activités pédagogiques sont des moyens pour soutenir une pratique réflexive, permettant de « voir comment nous comprenons et 'lisons' ce qui se passe dans la pratique » (Dahlberg & al., 1999/2002, p. 233). Selon ces différents textes, l'observation se centre donc sur les enfants et leurs processus de développement et d'apprentissage, et s'accomplit à travers des procédés systématiques et documentés.

L'observation s'imbrique cependant également dans interactions quotidiennes, de façon émergente et située. Selon des perspectives d'analyse conversationnelle, la vision humaine est organisée socialement (Goodwin, 2000). Dans un collectif de travail, ce qui est à regarder est rendu manifeste par l'orientation du regard et par une communication incessante. Un système se met en place qui organise la perception visuelle des différents membres du collectif et forme une « vision professionnelle ». Savoir observer ce qui est pertinent dans une situation donnée fait partie des compétences professionnelles et différencie une professionnelle expérimentée d'une novice. Étant donné que ces pratiques s'insèrent dans une communauté spécifique, elles doivent être apprises (Goodwin, 1994).

Dans une telle perspective, l'observation constitue une compétence interactionnelle déployée par les professionnel.le.s de l'éducation de l'enfance afin d'attribuer une signification aux conduites des enfants. Des travaux récents portant sur les processus d'observation font ressortir leur complexité et la diversité de leurs modalités d'accomplissement (Zogmal, 2015). Dans les interactions avec de jeunes enfants qui sont encore en train d'acquérir le langage oral, l'importance des ressources multimodales est manifeste. L'observation s'inscrit dans une visée pragmatique pour effectuer un travail de « diagnostic » (Mayen, 2007) de la situation, qui permet de s'ajuster aux enfants, de déceler leurs besoins et leurs intérêts. Elle sert alors de moyen pour concevoir des activités éducatives adaptées et pour offrir aux enfants un accompagnement adéquat. Cependant, l'observation ne constitue pas seulement une dimension de l'activité éducative. L'animation d'activités éducatives peut être menée en vue de réaliser des observations portant sur les enfants. L'observation des enfants implique alors la construction de « connaissances » concernant les conduites des enfants, leurs besoins, leurs compétences, leurs caractéristiques. Le travail d'observation peut devenir alors une finalité des pratiques quotidiennes des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Dans leurs interactions quotidiennes, les éducatrices et éducateurs observent les enfants. Leur « vision professionnelle » se forme à travers des analyses-en-acte, fortement situées et émergentes. Cette contribution vise à aborder comment les outils théoriques et méthodologiques d'une perspective scientifique d'analyse des interactions peuvent contribuer à décrire et à développer les pratiques d'observation mobilisées par les professionnel.le.s.

### L'analyse interactionnelle comme perspective de recherche

Une perspective interactionnelle s'avère intéressante à deux égards, dans le contexte étudié. D'une part, dans le champ professionnel de l'éducation de l'enfance, la prise en compte de l'interdépendance des conduites de chacun des acteurs permet de ne pas se centrer uniquement sur les conduites des enfants ou de se focaliser sur l'analyse des pratiques professionnelles. Une analyse interactionnelle permet de tenir compte de l'enchaînement des conduites des enfants et des pratiques des éducatrices et éducateurs dans l'organisation temporelle et séquentielle des interactions, afin d'étudier la situation de travail et les compétences qui y sont déployées. D'autre part, une focale sur les processus de co-construction de significations partagées (Kress & al., 2001) permet de mener une démarche de recherche portant sur un dispositif de formation. Une démarche de formation s'accomplit à travers des interactions situées. Dès lors, une perspective interactionnelle peut donner une visibilité aux ressources sémiotiques mobilisées et aux aspects d'une dynamique collective. En s'intéressant aux effets réciproques des conduites de chacun des interactants, elle peut aider à dépasser une centration sur les processus d'apprentissage des apprenants ou sur les pratiques des formateurs. Une perspective interactionnelle permet d'étudier les phénomènes interactionnels qui s'accomplissent dans une situation de formation, à travers une co-construction des significations.

Une telle approche s'intéresse aux points de vue endogènes des participants à une interaction, en considérant que les « comportements interactionnels, dans leurs dimensions à la fois verbales, paraverbales et non-verbales, rendent manifestes des éléments de signification que les participants eux-mêmes attribuent à leurs conduites et à celles de leurs partenaires » (Filliettaz, 2018a, pp. 53-54). Cette posture analytique ne porte pas sur les comportements en tant que tels vu par un regard extérieur, mais elle « endosse le point de vue des participants au moment où ils s'adressent mutuellement l'un à l'autre et où ils s'appliquent, 'à la deuxième personne' pourrait-on dire, à rendre leurs comportements mutuellement interprétables » (op.cit., p. 55).

Une telle démarche analytique portant sur le déroulement des interactions permet de construire un regard scientifique renouvelé sur les enjeux des activités professionnelles impliquant des « usagers » (Filliettaz, 2018). Pour ce faire, l'analyse porte sur plusieurs aspects du déroulement des interactions, notamment sur les phénomènes de leur enchaînement séquentiel (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978). En prenant en compte la diversité des ressources multimodales (les énoncés, la prosodie, les regards, les gestes, le positionnement du corps et l'utilisation des aspects matériels du contexte), une analyse des interactions s'intéresse au processus sémiotique global. La signification émerge à travers la combinaison de plusieurs modalités (Goodwin, 2002; Kress et al., 2001). Par ailleurs, l'imbrication des ressources multimodales, mais également l'engagement dans plusieurs activités en cours, font ressortir les phénomènes de simultanéité présents dans le déroulement des interactions (Mondada, 2017). Les apports théoriques et méthodologiques d'une perspective interactionnelle contribuent à concevoir le dispositif de formation présenté dans cette contribution. L'analyse des interactions est l'objet de la formation et offre des moyens pour réaliser le dispositif de formation. Le développement de l'analyse des interactions constitue par ailleurs la finalité de la démarche formative. Cette imbrication des différents niveaux de mobilisation d'une perspective interactionnelle renforce la mise en visibilité des conduites interactionnelles par un effet de jeux de miroirs.

### **L'analyse interactionnelle comme ressource pour la formation**

Lors de la réalisation d'un programme de recherche portant sur les compétences professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance (Fonds national suisse pour la recherche scientifique, 2012-2015), différents entretiens de recherche ont été menés pour compléter les données empiriques recueillies. Ces entretiens, menés avec des éducatrices expérimentées sur la base de films vidéo, ont fait ressortir que « les professionnelles abordent les dimensions éducative et formative des pratiques observées avec une sensibilité particulière portée à l'égard des phénomènes interactionnels » (Filliettaz et al., 2019, p. 19). Les points de vue des participantes et la dimension collective des discussions « offrent plus que la simple restitution d'un savoir « déjà là » ; ils contribuent à un processus conjoint de fabrication de savoirs » (op.cit. p. 20), à une co-construction de significations partagées. Ces entretiens font ainsi partie de démarches de recherche qui visent à co-construire des savoirs portant sur les processus d'interprétation et de réflexion à partir de films vidéo (voir Gaudin & Chaliès, 2015).

Par ces expériences concrètes, l'équipe de recherche Interaction & Formation de l'Université de Genève s'est rendu compte des opportunités qu'offre une perspective interactionnelle pour créer des dispositifs de formation dans le contexte de l'éducation de l'enfance. Plusieurs démarches de formation ont été conçues et mises en place progressivement (Durand & Trébert, 2018; Trébert et Durand, 2019) et ont été jugées très satisfaisantes par les professionnel.le.s participant.e.s. Au-delà de ces évaluations de satisfaction, il s'agit ici de présenter un de ces dispositifs en vue de mieux comprendre les effets formatifs d'une perspective interactionnelle, en abordant en premier le déroulement de la démarche de formation avant de revenir plus loin sur les détails du dispositif.

Afin de permettre aux participants de s'engager dans la démarche de formation proposée, les apports formatifs préalables aux analyses sont discutés lors de deux séances de deux heures. Il s'agit notamment de certains processus méthodologiques, liés aux aspects techniques de l'utilisation de films vidéo et aux démarches de transcription. Pour la réalisation des films, la démarche éthique prévue par la Commission éthique de l'Université de Genève est également présentée aux participant.e.s et réalisées conjointement avec elles. Les professionnel.le.s veillent à demander les consentements aux personnes filmées, notamment aux parents des enfants filmés. Cette étape est importante pour assurer que des éventuelles démarches d'analyse interactionnelle, menées ultérieurement de façon indépendante par les éducatrices, respectent des considérations éthiques indispensables.

Sur le plan théorique, les interactions et leurs propriétés sont abordées de façon succincte, en soulignant notamment les notions de multimodalité (c'est-à-dire l'imbrication des ressources interactionnelles comme les énoncés, les gestes, les regards, les postures ou l'utilisation d'objets) et de l'enchaînement séquentiel des interactions. Par ailleurs, les apports formatifs abordent différentes modalités de postures d'analyses et différencient des postures évaluatives, interprétatives et descriptives (Lussi Borer & Ria, 2015), afin de permettre aux participantes de pouvoir les différencier. Ces différents éléments sont remobilisés lors des analyses collectives et participent ainsi à construire progressivement des routines d'analyse communes. Le dispositif de formation a été réalisé en se basant sur le postulat selon lequel les étapes et les pratiques concrètes mobilisées dans une démarche de recherche peuvent être réinvesties dans une situation de formation.

Le processus de recherche, en tant que quête de nouvelles compréhensions, demande d'élaborer une posture analytique spécifique. Le dispositif vise à créer des contextes qui permettent aux professionnel.le.s de terrain et aux intervenantes de l'équipe de recherche de se positionner comme co-chercheuses. Lors de la première étape du dispositif de formation, les participant.e.s à la formation cherchent à identifier une problématique, avant de déterminer quel contexte permet d'aborder leur questionnement. Le recueil de données filmiques par les participants eux-mêmes constitue une étape importante.

Il transforme des activités de travail ordinaires en une activité observée. L'observation induit « le développement de l'observation chez l'observé. L'un des effets les plus méconnus de l'observation, c'est précisément ce qu'elle provoque dans l'activité du sujet observé. Observé dans son travail, il s'observe en travaillant » (Clot, 2005, p. 48). À partir des données empiriques brutes réalisées par les participant.e.s, il s'agit de procéder à une pré-analyse afin d'établir des critères de sélection qui permettent de délimiter un extrait de film. Cet extrait donne lieu à un travail de transcription qui nécessite de s'intéresser au grain fin des éléments observables, de sélectionner les aspects à transcrire, et implique ainsi une démarche d'analyse individualisée (Durand & Trébert, 2018).

La présentation des films et des transcriptions dans un collectif permet de créer un dispositif proche de celui qui est utilisé dans certaines démarches de recherche sous la forme de data sessions. Pour ce faire, les participants présentent les données empiriques recueillies, et l'ensemble des personnes du groupe de formation s'engage dans une analyse collective de ces données. Chacune des participantes, professionnelles ou intervenantes, propose ses analyses à tour de rôle.

Lors des visionnements des films, les interactants peuvent varier leurs regards et s'engager dans une autocritique de leurs pratiques, proposer des interprétations ou relever certaines conduites. Ces différentes postures analytiques s'imbriquent dans les discussions du collectif. Progressivement, à travers des visionnements répétés des films et l'orientation vers les conduites observables et des processus interactionnels fins, une posture analytique peut émerger qui s'inscrit dans une perspective interactionnelle. Une posture orientée vers l'observation du déroulement interactionnel met en suspens les évaluations et les interprétations, et permet ainsi d'enrichir et de transformer les regards des participants.

Le travail de synthèse et de restitution des analyses fait partie du dispositif de formation. Les participants donnent une forme à leurs analyses en vue de faciliter la mise en visibilité des questionnements et des discussions abordées dans le groupe de formation. La présentation de leurs réflexions aux pairs peut contribuer à susciter des débats de métier. Cette contribution porte spécifiquement sur un dispositif de formation continue, inséré dans un contexte institutionnel :

### *Le dispositif de formation présenté*

Champ professionnel	Éducation de la petite enfance
Contexte	Deux sites d'un secteur petite enfance en Ville de Genève
Nombre de participantes	5 éducatrices de l'enfance (Anne, Amélie, Aline, Adèle et Agnès <sup>1</sup> )
Équipe de recherche-formation (Catherine, Corine et Céline)	3 chercheuses-formatrices (ci-dessous intervenantes)
Durée de la formation	2 séances de préparation en amont des analyses (2 x 2 heures) 5 séances d'analyse (9 heures au total) 2 séances de synthèse et préparation de la restitution (2 x 2 heures)

Le dispositif de formation mis en place regroupe cinq professionnelles travaillant dans des institutions de la petite enfance en Ville de Genève. Ces structures d'accueil destinées aux enfants âgés de 0 à 4 ans sont regroupées administrativement et géographiquement dans des secteurs petite enfance. Les cinq éducatrices travaillent dans un même secteur, dans deux sites différents. Les éducatrices Aline et Amélie font partie d'une même équipe et travaillent dans un même groupe de bébés. Les éducatrices Agnès, Adèle et Anne travaillent ensemble dans une autre institution, dans un groupe d'enfants âgés de deux à quatre ans. Le groupe de professionnelles est accompagné par trois membres de l'équipe Interaction et Formation de l'Université de Genève.

### **La constitution d'un objet d'analyse**

Comme esquissé ci-dessus, cette contribution s'intéresse aux potentialités d'une perspective interactionnelle comme outil de formation dans les métiers de la prise en charge d'autrui, notamment dans le champ de l'éducation de l'enfance.

1. Tous les prénoms des participants sont fictifs.

Comment une posture analytique focalisée sur les éléments observables des comportements interactionnels et au déroulement séquentiel des interactions peut-elle permettre aux professionnel.le.s de terrain de s'engager dans une démarche réflexive ?

Quelles sont les ressources théoriques et méthodologiques mobilisables et mobilisées par les praticiens pour construire une telle posture analytique ?

Dans cette contribution, l'analyse des interactions est mobilisée à trois niveaux distincts : celui du travail, de la formation et de la recherche. L'analyse des interactions s'accomplit de façon imbriquée dans les contextes de travail situés. Elle se réalise dans les démarches de formation et se déploie dans la démarche de recherche présentée. Comment les effets de miroir entre les différents niveaux d'analyse permettent-ils d'éclairer ces questions ?

Tel que mentionné précédemment, le dispositif de formation mis en place a été conçu pour reproduire certaines étapes d'une démarche de recherche. Il se base ainsi sur le postulat de départ qu'un travail d'enquête peut contribuer au développement des connaissances scientifiques, mais également à la formation dans un contexte professionnel. Ceci implique que les participantes au dispositif de formation recueillent des données empiriques portant sur des pratiques professionnelles réelles. Elles transforment ainsi des traces de leur travail en objet d'analyse du travail et en objet de formation.

Afin d'illustrer ce processus, les données empiriques étudiées dans cette contribution concernent une situation d'activité professionnelle présentée par une des participantes du collectif de formation. En premier, Aline, l'éducatrice en question, est amenée à identifier un contexte et un questionnement qu'elle veut interroger à travers le processus d'analyse. Lors de la discussion concernant l'identification des situations à filmer, l'éducatrice indique immédiatement qu'elle veut observer la transition entre le repas et la sieste, dans le groupe de bébés (enfants âgés de 10 à 18 mois) au sein duquel elle travaille. Par écrit, elle résume son questionnement comme suit :

Mon questionnement : Fin janvier, je ne me sentais pas très à l'aise avec la situation du déshabillage. J'avais une impression de ne pas suffisamment favoriser l'autonomie de l'enfant. J'avais également le sentiment d'être dépassée (être partout à la fois sans faire un travail efficace).

Dans ce questionnement initial, l'éducatrice évoque plusieurs problématiques. Certains sont en lien avec des ressentis (ne pas être à l'aise, se sentir dépassée), d'autres portent sur les finalités éducatives comme l'autonomie des enfants ou interrogent des notions d'efficacité au travail.

L'éducatrice s'organise ensuite pour recueillir les données empiriques. Elle demande à un stagiaire, présent pendant une semaine, de filmer la situation de transition à l'aide d'une caméra mobile. Elle dispose ainsi d'une séquence de film d'environ 25 minutes. Après un visionnement répété du film, l'éducatrice sélectionne un extrait où le stagiaire (STA) intervient auprès des enfants, tout en continuant de filmer. Dans ses commentaires écrits, l'éducatrice considère qu'elle aurait « dû mieux expliquer au stagiaire qu'il ne devait pas intervenir et rester neutre ».

Cependant, c'est cette intervention imprévue du stagiaire qui a attiré son attention, étant donné qu'elle a trouvé « intéressant la manière dont il est intervenu auprès d'un des enfants (il a une voix imposante) et la réaction de l'enfant en question (son regard impressionné) ». Elle ajoute encore qu'elle trouve que cela donne un « côté drôle » à l'extrait. Les critères de sélection de l'extrait sont dès lors en rapport avec l'intervention du stagiaire et ses effets sur les enfants. L'éducatrice effectue une transcription de l'extrait choisi qui porte sur les interactions avec deux enfants. Le processus réalisé permet de constituer des objets d'analyse, focalisés sur les interactions avec deux enfants, Éric et Eva. Les extraits concernant les deux enfants en question sont présentés dans l'ordre chronologique du film (point 2.1. et 2.2.), même si ultérieurement, lors des discussions du collectif, ils sont abordés dans l'ordre inverse (point 3).

### **Interactions avec Éric**

L'extrait du film qui concerne les interactions focalisées sur Éric dure quelques secondes. Il s'agit d'un moment où l'éducatrice appelle l'enfant en question et que celui-ci s'approche d'elle et s'assied sur ses genoux. La transcription effectuée par l'éducatrice en question porte sur ses énoncés verbaux et les conduites accomplies par les enfants :

## Transcription effectuée par Aline<sup>2</sup>

ALI: Éric, tu viens vers moi, stp làît, viens vers moi. (Eva est en train d'enfiler son pyjama, Éric se dirige vers Aline et s'assied sur les genoux d'Aline.)

Cette transcription est accompagnée par les extraits du film, représentés ici par des captures d'écran:



Figure 1: Extrait du film portant sur les interactions avec Éric (captures d'écran)

## Interactions avec Eva

Dans sa durée, l'extrait de film choisi montre surtout les interactions avec Eva. Cette petite fille a mis le pantalon de son pyjama en mettant ses deux jambes dans un seul côté du pantalon. Le stagiaire intervient auprès d'Eva, à distance et en continuant de filmer. L'éducatrice transcrit les interactions focalisées sur Eva comme suit:

## Transcription effectuée par Aline

STA: Eva, tu enlèves un pied, tu mets dans l'autre jambe, enlève le pied, enlève.  
(Eva regarde STA d'un regard impressionné).

ALI: Attends, attends Eva, enlève ta jambe, enlève une de tes jambes et maintenant reprends, t'as des mains? Elles sont où tes mains, Eva? (Eva me montre ses mains). Prends le ça avec tes mains.

AGA: Elle sait le mettre, Eva, eh

ALI: Super

2. Conventions de transcription : ALI (Aline) – éducatrice qui présente le film lors de la formation, STA – stagiaire, AGA (Agathe) – collègue éducatrice qui ne participe pas à la formation, ERI (Éric) – enfant âgé d'environ 12 mois, EVA (Eva) – enfant âgée d'environ 18 mois.

Les captures d'écran suivantes retracent l'extrait du film correspondant à cette transcription :



Figure 2: Extrait du film portant sur les interactions avec Eva (captures d'écran)

À la fin de sa transcription, l'éducatrice ajoute des « commentaires » pour argumenter les critères de sélection de son extrait (voir ci-dessus). Elle considère également que le film a « mis en évidence des éléments qui me seront utiles » et évoque notamment : « Par exemple, il me semble que mon propre positionnement corporel a par exemple induit le fait qu'Éric vienne s'asseoir sur mes genoux ». Dans ces premiers commentaires écrits, l'éducatrice ne mentionne pas les interactions focalisées sur Eva.

Les différentes traces de l'activité de travail accomplie par l'éducatrice sont présentées dans le collectif de formation. Le film d'Aline est le quatrième film analysé par les participantes.

### Les démarches d'analyses menées dans le collectif du dispositif de formation

Chaque séance d'analyse dure une heure et demie. Elle est animée par la participante qui présente son film, selon un déroulement convenu préalablement. La présentatrice introduit le film et son contexte, évoque son questionnement et elle est aux commandes de l'ordinateur pour lancer les visionnements des données filmiques. Elle présente également sa transcription et s'engage dans la discussion collective. Les membres de l'équipe de recherche-formation interviennent pour soutenir la démarche d'analyse par des relances ou des questionnements, pour compléter parfois par des apports théoriques ou méthodologiques et pour réguler le temps de la formation. Les analyses collectives du groupe de formation font l'objet d'un enregistrement audio-vidéo, en vue de permettre aux chercheurs d'étudier comment le déroulement des interactions dans le groupe de formation contribue aux processus de formation en cours et à la construction d'une posture d'analyse interactionnelle. L'enregistrement vidéo du dispositif de formation offre les données empiriques analysées dans cette contribution. Lors de la quatrième séance d'analyse, Aline introduit son film en précisant son questionnement :

Extrait 1<sup>3</sup>

Ligne	Locuteur	Transcription
1	ALI	alors au départ c'était plutôt. hmm. comment dire. au départ c'est parti vraiment d'une difficulté que je ressentais à ce moment-là. mais après il y a aussi les questionnements par rapport à l'autonomie de l'enfant [hmm] et : comment moi je fonctionne en interaction avec les enfants à ce moment du déshabillage. en fait \ (...) au départ. tout au départ c'était plus par rapport à l'harmonie et que ça se passait. très bien. [ok] eh : comment dire... ((geste de la main))
2	AGN	zen
3	ALI	oui ((s'orienter vers Agnès)) oui c'est ça
4	AGN	((rires))

Aline argumente le choix de son extrait de film par une auto-évaluation négative, en indiquant qu'elle ressent une « difficulté » et qu'elle se questionne notamment « par rapport à l'autonomie de l'enfant ». L'éducatrice reprend ici les aspects qu'elle avait également notés par écrit dans son document de transcription, relatifs aux ressentis et à la finalité éducative visant l'autonomie des enfants. Au contraire de ses notes écrites, elle n'aborde cependant pas un manque d'efficacité, mais elle indique que son questionnement « au départ » portait sur « l'harmonie ». Elle laisse ensuite son énoncé en suspens et c'est Agnès, une des autres éducatrices, qui le complète par « zen ». Aline s'aligne à cette formulation.

3. Pour les conventions de transcription utilisées pour la transcription des séances d'analyses par l'équipe de recherche, voir en annexe.

Ceci est suivi par les rires d'Agnès. La finalité d'une harmonie et d'une ambiance « zen » pendant un moment de transition dans un groupe de bébés fait rire cette éducatrice. Après cette introduction, Aline projette le film. Le visionnement est suivi par la distribution de la transcription et par deux autres visionnements successifs. Aline commente alors l'intervention du stagiaire auprès d'un des enfants et évoque qu'elle a « oublié de préciser à STA qu'il fallait. dans l'idéal il n'aurait pas fallu intervenir ». Le dispositif de formation et le recueil de données filmiques prévu amènent à une perturbation de l'activité de travail. L'éducatrice met cette perturbation en lien avec un manque d'anticipation de sa part. Par ailleurs, elle relève qu'elle a été « frappée » par le regard de l'enfant (Eva) interpellée par le stagiaire et que ce regard l'a amené à agir (voir ci-dessus point 2.2). Ces premiers commentaires font ressortir les processus d'observation déployés par l'éducatrice dans la situation de travail filmée, ainsi que lors du visionnement du film. Elle observe l'intervention du stagiaire ainsi que le regard d'Eva. Corine, une des intervenantes, reprend la thématique de la perturbation et évoque « comment » l'éducatrice « transforme » (l. 1) cet élément perturbateur :

#### Extrait 2

Ligne	Locuteur	Transcription
1	COR	mais aussi. comment tu le transformes. [toi
2	ADE	oui ((geste de pointage vers Pr303)) [Exactement
3	COR	& voilà. à partir de ça.
4	ADE	& c'était super intéressant
5	COR	parce que cela fait [oui] partie de la vie des institutions. [oui] il y a des stagiaires par exemple. et là on a un {exemple
6	ADE	{ah oui. °j'ai trouvé xx°
7	COR	qu'est-ce que TOI tu en fais /
8	ADE	oui \
9	COR	et c'est ça que je trouve intéressant. tu vois\
10	ADE	oui
11	ALI	°j'ai pas l'impression d'avoir-.. \ \°
12	ADE	si. si. ((geste de pointage))
13	AME	% ah oui xx
14	ADE	% parce qu'en fait xx
15	COR	% oui mais xx on peut regarder
16	ADE	on peut regarder. et tu as repris ça. et puis. ouais.. tout va bien \
17	COR	comment tu le réorientes. ((geste de la main)) vers la petite
18	AME	vers Eva ((hoche la tête))
19	ALI	ah oui. ouais. je..
20	AME	regarde le point de vue de Eva quand elle regarde STA et après toi t'interviens. cela vaut la peine de regarder
21	ALI	ah. je lui souris /
22	COR	mais ((geste de pointage vers l'ordinateur)) xx
23	ADE	= tu reprends
24	ALI	= xx
25	ALI	((enclenche l'extrait vidéo pour un 4 <sup>e</sup> visionnement))

Adèle, une des éducatrices, s'aligne aux énoncés de l'intervenante Corine à de multiples reprises (l. 2,4,6,8,10). Dans une co-construction entre intervenante et professionnelle expérimentée, la discussion du collectif fait ressortir que les perturbations et les imprévus font « partie de la vie des institutions » (l. 5), et ce qui est « intéressant » (l. 4,9) sont les pratiques déployées par Aline pour y faire face. À ce moment-là de la discussion, Aline commente à voix basse, presque en aparté, qu'elle n'a « pas l'impression d'avoir- » (l.11). Son énoncé reste en suspens. Adèle réfute cette auto-évaluation négative (l. 12). Amélie intervient également. De façon simultanée et par des effets de chevauchement, les éducatrices Amélie et Adèle ainsi que Corine ne s'alignent pas à l'énoncé d'Aline, considérant ne pas avoir l'impression d'avoir fait quelque chose. L'intervenante propose de re visionner le film (l. 15). Collectivement, les participantes (Adèle, Corine et Amélie) évoquent des gestes effectués par Aline (l. 16-18) pour intervenir auprès de l'enfant (Eva). Suite à ces énoncés successifs, Aline s'aligne, tout en marquant ses hésitations (« ah oui. ouais. je.. », l. 19). Sa collègue Amélie l'invite alors à visionner le film pour regarder « le point de vue d'Eva quand elle regarde STA et après toi t'interviens. cela vaut la peine de regarder » (l. 20). Les éducatrices montrent ici leur orientation vers l'observation des ressources multimodales (le regard d'Eva), ainsi que l'ajustement situé et consécutif d'Aline dans la situation observée, en fonction des observations effectuées (« après toi t'interviens »).

Les incitations répétées à revoir le film (l. 15,16,20,22,23) par les participantes au groupe de formation amènent Aline à enclencher l'extrait vidéo pour un quatrième visionnement. Dans la dynamique de la discussion collective, les participantes ne s'alignent pas sur une posture évaluative portant sur le manque d'anticipation des consignes à donner au stagiaire. Elles évoquent ce qu'Aline « observe » et « fait » et insistent pour identifier les conduites visibles dans l'extrait du film. Les analyses portent ensuite sur le moment où le stagiaire interpelle Eva pour lui demander d'« enlever un pied » du pyjama. Eva regarde le stagiaire qui se trouve à distance, en train de filmer. Aline s'adresse alors à Eva, enlève un côté du pyjama qui a été mal mis, le tourne et le repositionne de façon adéquate. Cet extrait est commenté par sa collègue Amélie comme suit :

### Extrait 3

Temps	Locuteur	Transcription
1	AME	et ce que je trouve super intéressant. justement aussi. c'est de lui dire. parce que du coup. tu l'AIDes. du coup. pacha ((mime une position de pacha, corps en retrait, mains levés)). euh. [hmm] après & elles sont où tes mains &. donc. tu es HYPer accompagnante. mais tu fais pas pour elle\.. tu l'as ACcompagnée. mais jusqu'au bout. tu l'as ACcompagnée. tu as pas fait à sa place
2	ALI	ouais \ ((hoche la tête)) par rapport à Eva
3	AME	et ça je trouve
4	ALI	ouais pour Eva. par exemple j'ai pas. quand je pense pour Éric.

Amélie décrit la situation où Aline « aide » Eva à repositionner son pyjama. Elle mime la position de « pacha » prise par Eva lorsqu'elle est aidée. Ensuite, elle recourt au discours rapporté et reprend l'énoncé d'Aline : « elles sont où tes mains » (l. 1). Amélie met en scène la séquence filmée et la rejoue après le visionnement du film, en mimant les gestes et en reprenant les énoncés dans l'ordre séquentiel du déroulement interactionnel. Ses remarques, ses gestes et les effets de prosodie mobilisés mettent en scène les observations qu'elle effectue portant sur les conduites de l'enfant et sur les pratiques mises en place par Aline. Amélie enchaîne et énonce : « tu es HYPer accompagnante. mais tu fais pas pour elle\.. tu l'as ACcompagnée. mais jusqu'au bout. tu l'as Accompagnée. tu as pas fait à sa place ». Elle évalue de façon positive les pratiques déployées par Aline pour accompagner Eva sans faire à sa place.

Suite à ce quatrième visionnement du film, l'éducatrice Amélie s'aligne sur la thématique de l'autonomie des enfants, introduite par Aline dans son questionnement initial. Elle considère également qu'Aline a favorisé l'autonomie d'Eva dans l'extrait observé. Aline acquiesce rapidement (« ouais », l. 2) tout en limitant cette évaluation positive uniquement « par rapport à Eva » (l. 2,4). Elle enchaîne directement pour aborder un autre enfant (Éric). Il s'agit ici de relever que le collectif du groupe de formation a insisté pendant une dizaine de minutes auprès d'Aline pour lui faire « voir » ce qu'elle fait, comment elle le fait et à quel point ce qu'elle met en place est « intéressant ». Les doutes et les hésitations d'Aline font certes place à une ratification rapide en ce qui concerne ses interactions avec Eva, mais elles subsistent quant à la pertinence de son action auprès des autres enfants et notamment en ce qui concerne Éric. L'éducatrice aborde ainsi un extrait du film qui se situe tout au début de la séquence présentée et donc avant l'extrait concernant Eva (voir ci-dessus point 2a). L'éducatrice évoque le moment où Éric s'assied sur ses genoux comme suit :

### Extrait 4

Ligne	Locuteur	Transcription
1	ALI	je ne favorise pas à ce moment-là son autonomie
2	AGN	tu ne prends pas comme ça ((geste de la main))/ . tu le xx ((mouvement de la main))/
3	ALI	ouais. je sais pas si, si c'est moi qui le fais
4	AGN	il me semble que tu le guides x ((geste de la main))
5	ANN	tu le ((geste de la main))
6	CAT	on peut regarder \. on peut regarder

Par une auto-évaluation négative, l'éducatrice reprend la thématique de l'autonomie et la met en lien avec le positionnement d'Éric sur ses genoux. Cependant, les autres participantes au dispositif de formation ne s'alignent pas sur une telle posture évaluative ou sur la thématique de l'autonomie, mais elles abordent les pratiques mobilisées par la professionnelle lorsque l'enfant s'assied sur ses genoux. Agnès, une des éducatrices mime un geste observé dans le film vidéo et l'interroge : « tu ne prends pas comme ça » (l.2). Aline s'interroge alors qui initie le mouvement en question (« je sais pas si. si c'est moi qui le fais », l. 3). Agnès imite à nouveau le mouvement effectué et enchaîne : « il me semble que tu le guides » (l. 4). Anne, une autre éducatrice, s'aligne et imite le même geste de la main représentant le mouvement observé dans l'extrait de film (l. 5). Catherine, une des intervenantes, propose alors à nouveau de visionner le film.

Le débat du collectif porte sur le mouvement de l'enfant qui s'assied sur les genoux de l'éducatrice et questionne la prise d'initiative de la part d'Éric. Après des visionnements répétés, il ressort des discussions qu'il n'est pas possible de déterminer qui, de l'éducatrice ou de l'enfant, initie la conduite en question. Les processus d'analyse du collectif portent sur la notion d'autonomie, emblématique pour le champ professionnel de l'éducation de l'enfance (Zogmal, 2017). La thématique de l'autonomie est amenée dans le questionnement d'Aline et guide son analyse et celle du groupe de formation.

En s'intéressant aux conduites observables, les participantes à la formation questionnent la prise d'initiative comme indice d'une activité autonome ou non. L'analyse fine ne montre cependant pas une conduite initiée par l'un ou par l'autre des interactants, mais la co-construction d'une conduite menée en commun. Les pratiques d'échafaudage (Bruner, 1983) mises en œuvre par l'éducatrice pour orienter l'enfant vers l'activité d'habillage et les conduites de l'enfant se conjuguent pour une « conquête » et un « apprentissage que rend possible l'appartenance à un monde social » (V. Descombes, in: Aubin, 2006). La perspective interactionnelle adoptée amène les éducatrices à souligner la co-construction du mouvement d'Éric et de l'éducatrice. Les intervenantes introduisent la notion d'interdépendance pour faire ressortir les effets de réciprocité entre les conduites de l'enfant et celles de la professionnelle qui l'accompagne. Initialement, les observations effectuées par les éducatrices portent sur les conduites de l'enfant, ou se focalisent sur les conduites d'Aline. Progressivement, leur analyse fait ressortir que les conduites de l'enfant et celles d'Aline s'imbriquent, se co-construisent et s'inscrivent dans une interdépendance forte.

### La restitution des démarches d'analyse par l'éducatrice en question

Lors des échanges dans le collectif de formation, Aline reste largement focalisée sur une mise en question de ses pratiques professionnelles. Sa posture évaluative lui permet surtout de voir les manques, les absences et les insuffisances de ses pratiques. Très progressivement, à travers les analyses successives, un certain déplacement se réalise. Lors de la séance de bilan, l'éducatrice en question revient sur sa séance d'analyse comme suit :

#### Extrait 5

Temps	Locuteur	Transcription
1	ALI	-fin. c'est vrai que. après la séance. j'ai pensé le soir qu'effectivement. il faut aussi valoriser les choses que. eh. je SAIS faire \ et pas toujours : eh : pointer les choses. qui vont pas\.
2	CAT	sourit et hoche la tête
3	ALI	mais je pense que c'est un travail que je dois faire. il y a plusieurs décennies qui m'attendent. mais c'est comme xx en fait \ (3 sec.)
4	ALI	mais en même temps. il n'en demeure pas moins que. je dois améliorer certains points. – fin. voilà. c'est-. mais c'est vrai que cette vidéo. ça permet de voir les deux. autant ce que. ce que je dois encore travailler. que. c'est qui est déjà présent \.

Aline adopte toujours une posture évaluative, qui oscille entre deux positionnements opposés : « il faut aussi valoriser les choses que. eh. je SAIS faire \ et pas toujours : eh : pointer les choses. qui vont pas\ ». (l. 1). Cette énonciation indique-t-elle une transformation de ses analyses, ou constitue-t-elle une marque de son alignement aux apports des intervenantes et des collègues ? L'éducatrice rend visible qu'elle considère qu'elle est engagée dans un processus inabouti (« c'est un travail que je dois faire. il y a plusieurs décennies qui m'attendent », l. 3). Cette synthèse de ses réflexions est suivie par un long silence où aucune des autres participantes prend la parole. L'éducatrice enchaîne alors et minimise son énoncé auto-prescriptif de « valoriser les choses que. eh. je SAIS faire \ », en indiquant qu'elle doit « améliorer certains points » (l. 4). Par ailleurs, l'éducatrice aborde la vidéo en tant qu'outil d'analyse. Elle indique que la vidéo, « ça permet de voir les deux. autant ce que. ce que je dois encore travailler. que. c'est qui est déjà présent ».

Dans cet énoncé, l'éducatrice ne recourt plus aux locutions telles que « il faut » ou « je dois ». La vidéo « permet de voir ». Les traces observables des données empiriques recueillies donnent une visibilité aux pratiques effectuées, au-delà des prescriptions et des auto-prescriptions d'une activité de travail. Quelques deux mois plus tard, le groupe de formation prépare une séance de restitution pour l'ensemble des professionnel.le.s travaillant dans le secteur de la petite enfance concerné, c'est-à-dire une quarantaine de personnes. Chacune des participantes présente son film et résume certains des éléments de l'analyse collective, à partir d'une présentation power point réalisée de façon collective. Aline utilise le terme de « principe d'action », introduit par les intervenantes, pour aborder les objectifs de son activité professionnelle. Elle ne nomme pas uniquement la thématique de l'autonomie, mais la met en lien avec quatre autres principes d'action :

<p><b>Plusieurs principes d'action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Autonomie</b></li> <li>■ <b>Accompagnement</b></li> <li>■ <b>Rythme de l'institution</b></li> <li>■ <b>Efficacité</b></li> <li>■ <b>Harmonie</b></li> </ul>	<p><b>Une « multi-activité »</b></p> <p>L'impossibilité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ « tout faire »</li> <li>□ répondre à tous les principes d'action</li> </ul> <p>Une multi-activité pendant laquelle il s'agit de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interagir avec les enfants</li> <li>Gérer le groupe d'enfants</li> <li>Prendre en charge le suivi d'un stagiaire</li> <li>Se coordonner avec l'une des éducatrices de l'équipe</li> </ul> <p>Une telle multi-activité explique aussi l'écart entre activité idéale et activité réalisée.</p>
--	---

Fig. 3: Extraits de la présentation PPOINT (collectivement co-construite et présentée par Aline)

L'éducatrice souligne également lors de sa présentation « l'impossibilité de tout faire » et « l'impossibilité de répondre à tous les principes d'action ». Le collectif de formation définit la situation de transition analysée comme une « multiactivité » lors de laquelle il s'agit de « interagir avec chacun des enfants individuellement », de « gérer le groupe d'enfant », de « prendre en charge le suivi d'un stagiaire » et de « se coordonner avec une des éducatrices de l'équipe ». Aline ajoute qu'une telle « multiactivité » « explique aussi l'écart entre activité idéale et activité réalisée ». À travers ces différentes notions, l'éducatrice fait ressortir que ses pratiques professionnelles se réalisent dans un contexte complexe impliquant de nombreuses contraintes. Les « difficultés » ressenties ne sont ici pas mises en lien avec des insuffisances de son travail, mais avec les contraintes d'un contexte de « multiactivité ».

La synthèse élaborée met en perspective les « impossibilités » et les « écarts » entre les phénomènes observables dans le film et les principes d'action du collectif. Lors de la présentation, Aline n'évoque pas son film à travers une auto-analyse négative, mais elle aborde des aspects contextuels des métiers de l'éducation de l'enfance à travers la notion de « multiactivité ». Par ailleurs, en commentant l'extrait du film réalisé, l'éducatrice décrit précisément ses interactions avec Eva. Elle souligne, face à ses collègues, qu'elle fait attention à ce que l'enfant « [fasse] par elle-même ». Elle valorise ainsi les pratiques professionnelles mises en œuvre à travers une description des conduites observables dans l'extrait vidéo.

### Discussion conclusive: les apports formatifs d'une perspective interactionnelle

Pour approfondir les questions posées précédemment, cette partie conclusive aborde en premier les conditions qui favorisent la posture analytique adoptée. Elle s'intéresse ensuite aux contenus théoriques et aux ressources méthodologiques engagés et notamment à la place des chercheurs au sein du dispositif. Elle revient aux différents degrés de miroir suscités par la mobilisation de l'analyse des interactions dans les situations de travail, de formation et comme démarche de recherche. Ces différents éclaircissements permettent finalement de resituer les apports d'une perspective d'analyse des interactions pour des démarches de formation.

Il ressort des éléments abordés ci-dessus que le support des films vidéo ne suffit pas pour déclencher un processus de formation. Pour « savoir voir » les éléments pertinents dans un film, il s'agit de s'engager dans une démarche réflexive qui s'oriente progressivement vers le déroulement séquentiel des interactions. Initialement, l'accès à une trace filmique de leur activité permet aux éducatrices d'observer des conduites prises isolément. Dans les extraits abordés dans cette contribution, elles identifient les gestes (extraits 2 et 4, imitations des gestes évoqués), les positionnements (extrait 3, positionnement de « pacha ») ainsi que les énoncés (extrait 3, imitation des effets prosodiques par un discours rapporté). Leurs observations portent sur les conduites des enfants ou sur celles des professionnelles. Elles s'intéressent aux conduites d'un enfant pour interroger leur signification ou son degré d'autonomie. De même, elles observent les pratiques réalisées par le stagiaire ou par Aline et identifient les ressources interactionnelles mobilisées pour les accomplir. Progressivement, les routines d'analyses construites collectivement s'orientent vers l'enchaînement séquentiel et la simultanéité des phénomènes interactionnels. Les éducatrices observent un geste d'Aline, les modalités d'un enfant pour s'y aligner ou non, ainsi que leur enchaînement. Cela fait ressortir les aspects de l'interdépendance et de la réciprocité, ainsi que la co-construction de significations partagées. La focale analytique se déplace: la question de l'autonomie de l'enfant s'inscrit dans un faisceau de principes d'action présents simultanément et donne place à la notion de « multiactivité ».

Qu'est-ce qui rend possible un tel enrichissement analytique ? Quelles sont les ressources mobilisées par les professionnelles ? En quoi les apports de l'équipe de recherche-formation modifient-ils progressivement les analyses menées ? Pour répondre à cette question, il est intéressant d'étudier comment les notions de multimodalité et de séquentialité sont présentées par les intervenantes et comment les éducatrices en tiennent compte dans leurs réflexions.

La notion de multimodalité est présentée lors des séances de préparation en amont des analyses. Le visionnement du film vidéo, des arrêts répétés et la focalisation sur des extraits de quelques secondes sont ensuite suffisants pour que les professionnelles identifient certains aspects des énoncés verbaux, des regards, des expressions faciales, des gestes, des positionnements et de l'utilisation des objets matériels. Concernant les ressources multimodales déployées dans le film observé, les intervenantes et les éducatrices co-construisent des analyses et attirent mutuellement leur regard vers ces phénomènes interactionnels. L'appropriation de la notion de multimodalité et la focalisation sur les ressources multimodales constituent des apports rapidement mobilisables pour les professionnelles.

La notion théorique portant sur l'enchaînement séquentiel des interactions est également présentée lors des séances de préparation. Dans leurs premières analyses, les éducatrices s'orientent facilement vers une description des conduites interactionnelles et multimodales. Cependant, elles les abordent de façon isolée et ne se focalisent pas sur l'ordre séquentiel des différentes conduites. Les relances et les questions des intervenantes attirent l'attention des participantes sur certains enchaînements des conduites interactionnelles. De cette manière, les intervenantes rendent visible une prise en compte de l'ordre séquentiel des interactions. Lors de la discussion collective sur le mouvement d'Éric qui s'assied sur les genoux d'Aline, les participantes à la formation s'intéressent à la question de l'enchaînement.

En cherchant à identifier si le mouvement est initié par l'enfant ou par l'éducatrice, leur regard porte au-delà d'une analyse des conduites interactionnelles prises isolément. À ce moment de la discussion, les intervenantes introduisent la notion d'interdépendance. Ce sont l'observation fine des interactions entre Éric et Aline, la mise en visibilité d'une orientation vers l'enchaînement séquentiel par les intervenantes et le lien avec des notions théoriques qui permettent aux éducatrices d'enrichir leur démarche analytique. Leur regard ne se porte plus sur une conduite interactionnelle prise séparément, mais sur le contexte interactionnel dans son ensemble. Au-delà des apports de savoirs, c'est l'accomplissement d'une activité conjointe d'analyse qui permet de co-construire de nouvelles significations.

Les éducatrices s'orientent donc plus facilement vers certains phénomènes observables au sein des interactions, notamment en ce qui concerne l'observation des conduites multimodales. Il est possible de considérer que ceci résulte des effets de miroir entre leurs pratiques professionnelles d'observation, déployées quotidiennement dans leur travail interactionnel, et les démarches d'analyse des interactions mobilisées lors du dispositif de formation. Les données empiriques montrent qu'à travers leurs pratiques d'observation et les compétences professionnelles construites dans ce domaine, les éducatrices disposent d'une certaine « prédisposition » pour l'analyse des interactions. Elles savent observer les conduites des participants à une interaction et elles tiennent aisément compte de la diversité des ressources multimodales pour le faire. L'observation fait partie de leurs pratiques professionnelles.

La présentation de l'analyse de la situation d'Aline montre comment les apports théoriques et méthodologiques d'une perspective interactionnelle peuvent contribuer à l'enrichir et à l'instrumenter. Les apports formatifs sont ainsi essentiels. Ils ne portent cependant pas sur le contenu des savoirs à construire, mais sur le processus de co-construction de significations partagées. Dans le dispositif présenté, il s'agit d'une recherche accomplie de façon collaborative dans le sens développé par Désigné (1997) qui ne se limite pas à redonner du « 'pouvoir sur leur pratique » aux professionnel.le.s de terrain, mais qui mise « sur une 'prise de pouvoir' partagée entre chercheurs universitaires et praticiens » (p. 388). L'analyse des interactions comme démarche scientifique peut contribuer à étudier le dispositif de formation mis en place et faire ressortir l'enchaînement de tels processus de co-construction.

Dans les métiers éducatifs, traversés par de nombreuses prescriptions et attentes normatives (Brogère, 2015 ; Ulmann, 2013), il s'agit de développer des postures d'analyses qui permettent de se confronter à l'incertitude et à l'imprévisibilité du travail auprès d'autrui. En se centrant sur les éléments observables de l'accomplissement d'activités conjointes, l'analyse interactionnelle permet d'aller au-delà d'une focalisation sur l'activité empêchée (Clot, 1999) ou non réalisée, pour étudier les pratiques réelles, effectuées dans un contexte donné. La matérialisation des phénomènes interactionnels sous la forme des films vidéo et les routines d'analyse mise en place dans le collectif de formation contribuent à construire une posture d'analyse de nature descriptive. De cette manière, une telle démarche s'inscrit dans la perspective présentée par John Dewey dans ses réflexions concernant les sources d'une science de l'éducation, en 1929 déjà : « Les résultats scientifiques fournissent une règle pour la conduite des observations et des enquêtes, et non une règle pour les actions en tant que telles » (Dewey, 1929/2018).

## Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
<b>ACCent</b>	Accentuation
<b>&lt; mmmm &gt;</b>	Régulateurs verbaux produits par le destinataire
<b>(incertain)</b>	Segments dont la transcription est incertaine
<b>XX</b>	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
-	Troncations
. . . . .	Pauses de durée variable
<b>[&amp;{%=</b>	Alignement des énoncés lors de chevauchements dans les prises de parole
<b>((commentaire))</b>	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

## Bibliographie :

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Observer les pratiques enseignantes. Paris: L'Harmattan.
- Anadón, M. (dir.) (2007). La recherche participative : multiples regards. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Alonso Vilches, V. et Pirard, F. (2018). Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes. *Formation Emploi*, 141, 27-43.
- Billett, S. (2001). Learning in the workplace: Strategies for effective practice. Crows Nest: Allen et Unwin.
- Brougère, G. (2015). Learning by participating: A theoretical configuration applied to French cooperative day care centers. Dans L. Filliettaz and S. Billett (Dir.), *Francophone perspectives of learning through work* (p. 71-93). Dordrecht: Springer.
- Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant; Savoir faire, Savoir dire. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cerf, M. et Falzon, P. (2006). Relation de service: travailler dans l'interaction. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.P. Bronckart (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 37-55). Louvain: Ed. Peeters.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (2), 371 à 393.
- Dewey, J. (1929/2018). Les sources d'une science de l'éducation. Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Durand, I. et Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens: Un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. In I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions dans le travail: outil de formation professionnelle et de recherche* (p. 51-76). Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Filliettaz, L. (2014). Les pratiques langagières comme objet d'analyse et comme outil de formation continue: vers une linguistique de la formation professionnelle. Dans A.C. Berthoud et M. Burger, *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (p. 125-145). Bruxelles: De Boeck.
- Filliettaz, L. (2017). L'activité énigmatique des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 375-396). Paris: Presses universitaires de France.
- Filliettaz, L. (2018a). Le rôle des usagers dans la formation aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales. *Formation & Emploi*, 141, 45-66.
- Filliettaz, L. (2018b). Interactions verbales et recherche en éducation: principes, méthodes et outils d'analyse, Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.

- Filliettaz, L., Zogmal, M., Durand, I. et Trébert, D. (2019). La fabrication des savoirs sur le langage en interaction : regards croisés sur les pratiques de formation professionnelle des éducatrices de l'enfance. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage de Lausanne (CILSL)*, 57, 167-193.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96 (3), 606 – 633.
- Gaudin C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Goodwin, C. (2000). Practices of seeing: Visual analysis, an ethnomethodological Approach. Dans T. Van Leeuwen et C. Jewitt (Dir.), *Handbook of visual analysis* (p. 157 – 182). London: Sage Publications.
- Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Paris: L'Harmattan.
- Lussi Borer, V. et Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon, *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII (2), 71-87.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Snow, C.E. (2004). Rigor and realism : Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44 (9), 460-466.
- Trébert, D. et Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation: Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Dans N. Blanc et V. Rivière (Dir). *Multimodalité en situation éducative et formation* (p. 173-198). Lyon: Éditions ENS.
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15 (1), 193-206.
- Veillard, L., Tiberghien, A. et Vince, J. (2011). Analyse d'une activité de conception collaborative de ressources pour l'enseignement de la physique et la formation des professeurs: le rôle de théories ou outils spécifiques. *Activités*, 8 (2), 202-227.
- Vinatier, I., Filliettaz, L. et Laforest, M. (Dir.). (2018). L'analyse des interactions dans le travail: outil de formation professionnelle et de recherche. Dijon: Éditions Raison et Passions.
- Zogmal, M. (2015). Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Zogmal, M. (2017). L'accomplissement interactionnel de l'autonomie. Entre savoirs disciplinaires et mobilisation dans les pratiques réelles des métiers de la prise en charge d'autrui. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 11 (1), 45-63.



## Compétences interactionnelles et relations des éducatrices-teurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche

Stéphanie GARCIA et Laurent FILLIETTAZ

Université de Genève, Suisse  
stephanie.garcia@unige.ch  
laurent.fillietaz@unige.ch

**Mots-clés :** formation, interaction, petite enfance, travail auprès des parents

**Résumé :** Cet article a pour ambition de questionner une linéarité apparemment bien établie entre des démarches de recherche et de formation. Nous souhaitons préciser comment l'interaction peut constituer un objet de formation, et ce faisant un moyen de produire des connaissances sur les compétences que mettent en œuvre les professionnels au moment de se coordonner avec d'autres pour faire ce qu'ils ont à faire. Ces questions seront abordées dans le champ empirique de la petite enfance et plus particulièrement dans le travail des éducatrices-teurs de l'enfance lors des rencontres avec les parents.

**Title:** Interactional competences during parents – educators encounters in early childhood education: training as a resource for research

**Keyword:** early childhood education, interaction, relations with parents, training

**Abstract:** The purpose of this article is to question an apparently well-established linearity between research and training approaches. The paper aims to clarify how interaction can be an object of training, and in so doing, a means of generating knowledge about competences mobilized by professionals when coordinating with others to do what they have to do. These questions will be addressed in the empirical field of early childhood and more particularly in the work of child care educators during meetings with parents.

## Introduction

Au moment de questionner les usages possibles de l'analyse interactionnelle en formation, force est de constater que, majoritairement, une tendance forte consiste à considérer que l'analyse précède la formation, et que la conception de dispositifs de formation constitue bien souvent un produit de second ordre, un réinvestissement consécutif à l'analyse interactionnelle du travail. Dans cette ligne, des travaux questionnent par exemple la possibilité ou l'impossibilité même de proposer des formations à partir d'une analyse interactionnelle du travail et documentent les difficultés rencontrées au moment de dépasser une posture proprement descriptive pour agir sur les pratiques au moyen de recherches à caractère pleinement collaboratif (Laforest, 2018).

Dans le prolongement de cette observation, et avec l'objectif de questionner les liens entre démarches de recherche et de formation, nous proposons dans cet article de mettre au défi cet ordre linéaire apparemment bien établi. En quoi la formation serait-elle nécessairement le produit de la recherche? En quoi ne pourrait-elle pas constituer, en tant que telle, un objet de recherche à part entière et un ingrédient constitutif d'un rapport compréhensif à l'étude des activités professionnelles qui mobilisent de manière prépondérante des compétences de nature interactionnelle?

Dans ce contexte, cet article a donc pour ambition de contribuer à explorer les usages possibles de l'analyse interactionnelle pour la formation en cherchant à observer comment les professionnels peuvent apprendre à analyser les interactions pour comprendre une certaine facette de leur travail. Nous cherchons donc à préciser comment l'interaction peut constituer un objet de formation, et ce faisant un moyen de produire des connaissances sur les compétences que mettent en œuvre les travailleurs au moment de se coordonner avec d'autres pour faire ce qu'ils ont à faire. Comment l'analyse des interactions peut-elle devenir une démarche de formation? Comment les professionnels peuvent-ils être formés à l'analyse des interactions? Quels sont les effets que cela peut produire dans leur compréhension du métier?

Ces questions seront abordées dans le périmètre particulier du travail des éducatrices-teurs de l'enfance en contexte institutionnel. Les travaux de notre équipe se sont appliqués depuis maintenant plusieurs années à décrire les compétences d'interaction que les professionnels de l'éducation de l'enfance mettent en œuvre au quotidien dans le travail éducatif auprès des enfants (Filliettaz et Zogmal, 2019). En continuité et en prolongement de ces travaux, nous souhaitons étudier ici ces compétences d'interaction dans les relations que les professionnels entretiennent avec les parents. Et nous cherchons en particulier à comprendre comment ces compétences d'interaction peuvent être soutenues et développées par des démarches de formation qui se donnent l'analyse des interactions comme objet et comme méthode d'observation. Dans ce qui suit, nous commencerons par préciser les enjeux spécifiques des relations entre éducatrices-teurs de l'enfance et parents (2). Nous aborderons ensuite différents usages possibles de l'analyse interactionnelle (3), avant de décrire le dispositif de recherche-formation dans lequel cet article s'inscrit (4). Nous présenterons ensuite une étude de cas (5) qui nous conduira à une réflexion sur les rapports entre recherche et formation (6).

## Le travail auprès des parents dans la petite enfance

Le travail auprès des parents est aujourd'hui largement reconnu comme une partie intégrante et nécessaire de l'activité des éducatrices-teurs de l'enfance (Bonabesse et Blanc, 2013). Travailler « avec » les parents, pour une bonne prise en charge de l'enfant, constitue une compétence attendue de la part des professionnels. Cette compétence est largement reconnue sur le plan international (OECD, 2006) et elle est désormais intégrée dans les parcours de formation professionnelle.

Dans le contexte suisse, le plan d'étude cadre qui régit le diplôme d'études supérieures d'éducatrices-teurs de l'enfance (PEC, 2015) précise que le professionnel doit « collaborer avec les familles et accompagner la parentalité » (p. 14); pour cela, il doit « développer une relation de partenariat », savoir « répondre aux besoins et demandes des familles », « préparer et mener des entretiens » et « retransmettre des informations aux parents ». Toutefois, au-delà des prescriptions, le travail auprès des parents n'a rien d'évident (Deana, 2015).

Dans le champ des relations entre les parents et les systèmes éducatifs, une abondante littérature fait état des difficultés et des obstacles

que les professionnels rencontrent dans l'établissement de ces relations souhaitées comme partenariales; des conflits de normes et de valeurs (Bouve, 1999), des asymétries du rapport aux savoirs (Scalambrin et Ogay, 2014), des malentendus interculturels (Nunez Moscono et Ogay, 2016), des négociations de rôles (Ulmann, Betton et Jobert, 2011) ou encore des conflits de légitimité (Cheatham et Ostrosky, 2009).

D'autres travaux se sont intéressés aux conditions même d'accomplissement de ces relations dans les institutions de la petite enfance. À cet égard, Chatelain-Gobron (2014) distingue des rencontres ponctuelles, telles que des entretiens (d'accueil, de bilan ou de régulations), souvent sans la présence de l'enfant, et des rencontres très fréquentes mais brèves, décrivant les moments d'accueil et de départ des enfants en crèche. Selon l'auteure, la relation se construit essentiellement dans le quotidien, dans ces moments « sur le pas de la porte ». Des instants souvent furtifs et peu propices aux échanges, dont les professionnels doivent s'accommoder, en raison du caractère multifocalisé de leur activité; se rendre disponible pour les parents, sans faire trop attendre les suivants, tout en restant disponible pour les enfants dont les parents sont déjà partis, etc. L'établissement de la relation est ainsi indéniablement lié aux circonstances dans lesquelles la rencontre a lieu, qui ne sauraient être prévues dans le caractère général des prescriptions. Elle s'accomplit de manière collaborative avec les parents eux-mêmes (et parfois les enfants), dans les interactions qui médiatisent leurs rencontres. Et elle requiert auprès des professionnels des compétences spécifiques leur permettant de traduire les enjeux d'un partenariat dans des actions chaque fois singulières et adaptées aux contextes dans lesquels elles émergent. Ce sont ces compétences interactionnelles qui nous intéressent ici, et que nous cherchons à mieux connaître et surtout à mettre en évidence pour et avec les professionnels.

### Les usages de l'analyse interactionnelle en recherche et en formation

Les usages de l'analyse interactionnelle en formation sont multiples et nous amènent à proposer une distinction entre différentes modalités de mise en lien entre des logiques de recherche et de formation. Nous proposons donc de considérer que les interactions peuvent constituer aussi bien a) des objets d'analyse, b) des méthodes d'analyse, c) des démarches de formation.

En premier lieu, on rappellera ici une réalité bien établie dans une longue tradition de recherche portant sur les rapports entre « langage » et « travail », et ce qui a souvent été désigné comme « la part langagière du travail » (Boutet, 2001): les interactions verbales constituent des objets à part entière du travail dans un nombre croissant de métiers; par conséquent, la capacité de conduire des interactions reconnues comme conformes aux environnements dans lesquelles elles sont accomplies constitue un ingrédient inséparable de la compétence professionnelle. Dans le champ de la linguistique interactionnelle, cette réalité a été en partie théorisée à travers le concept de « compétence d'interaction » (Pekarek Doehler, 2006; Pekarek Doehler et al., 2017).

Selon Mondada (2006), la compétence interactionnelle se définit par les procédés que les interlocuteurs mobilisent pour négocier et organiser les pratiques sociales dans lesquelles ils se trouvent engagés. Cela inclut, par exemple, la manière dont les participants organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de nouveaux thèmes, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc. Ces procédés renvoient à des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales (Young et Miller, 2004). Ils sont reconnus comme légitimes au sein de communautés de pratique singulières et constituent ce qui caractérise la pleine appartenance (membership) à un groupe. Pour cela, les interlocuteurs construisent des significations à leurs actions par l'utilisation de différentes ressources sémiotiques parfois désignées comme des « modes » (Kress et al., 2001). Dans cette perspective, la signification dans l'interaction relève fréquemment d'une combinaison et d'une intégration de modes; elle est considérée comme « multimodale ». La compétence interactionnelle peut donc être qualifiée comme située, dynamique, collective et multimodale.

Pourtant, les propriétés des interactions ne se réduisent pas à des objets du travail et des ingrédients d'une compétence. Elles constituent également des ressources et des outils en vue d'une analyse du travail (Filliettaz, 2014). À ce titre, elles fondent aussi une méthode d'analyse pour le chercheur. En effet, s'éloignant d'une posture descriptive dite « en extériorité » ou « en troisième personne », la démarche d'analyse interactionnelle désigne une « mentalité analytique » particulière qui vise à capter un point de vue endogène sur l'action en train de se faire, en tant qu'elle est collectivement et séquentiellement accomplie par les membres d'une communauté. Les interactions possèdent de ce point de vue un caractère d'accomplissement pratique, dont l'observation de l'enchaînement séquentiel de ce qui se passe permet d'accéder aux significations négociées en situation par les interactants eux-mêmes. Le chercheur peut ainsi accéder à une certaine compréhension des pratiques et identifier des traits de la compétence interactionnelle en tant qu'elle est mise en œuvre et rendue mutuellement visible par les participants eux-mêmes.

Enfin, il convient d'ajouter que cette méthode ou cette « mentalité analytique » n'est pas réservée à la pratique des chercheurs. Elle peut constituer aussi un objet de formation, un point de vue à travers lequel des professionnels peuvent apprendre à observer et comprendre leur travail.

Des travaux récents menés dans notre équipe se sont intéressés à la transposition de cette mentalité analytique dans des démarches de formation (Durand et Trébert, 2018). Il s'agit ici de former à et par l'analyse des interactions pour amener les professionnels à mieux comprendre les compétences interactionnelles qu'ils mobilisent de manière tacite et par conséquent les soutenir et les développer. Le dispositif de recherche et de formation que nous avons conçu s'inscrit dans la continuité de ces travaux.

## Un dispositif de recherche-formation pour comprendre le travail interactionnel des éducatrices-teurs auprès des parents

Les éléments discutés dans cet article s'inscrivent dans un dispositif de recherche-formation qui vise à mieux comprendre comment la relation de partenariat avec les parents, telle qu'elle est largement promue et prescrite au sein des institutions, est concrètement mise en œuvre à l'occasion de rencontres attestées et observables dans des interactions verbales, et en quoi elle requiert de la part des éducatrices-teurs des compétences interactionnelles spécifiques<sup>1</sup>. Le projet vise à ce propos un double objectif : identifier et mettre en visibilité des compétences interactionnelles telles qu'elles sont mobilisées dans des rencontres observables entre les professionnels et les parents, étudier la manière dont ces compétences peuvent être soutenues et développées dans le cadre de démarches de formation centrées sur l'analyse des interactions, d'autre part.

Sur le plan méthodologique et empirique, la recherche s'organise en deux volets. Le premier volet, de type vidéo-ethnographique, se centre sur le travail auprès des parents. Au sein d'une institution de la petite enfance à Genève, trois situations emblématiques des rencontres entre les éducatrices-teurs et les parents ont été observées au moyen d'enregistrements vidéo. Tout d'abord, des caméras fixes ont enregistré en continu, pendant deux semaines, des situations d'arrivées et de départs des enfants en crèche, en début et fin de journée. Ensuite, des entretiens de bilan de fin d'année, sans la présence de l'enfant, ont également été enregistrés. Le second volet de la recherche est un dispositif de formation continue à et par l'analyse des interactions concernant le travail auprès des parents. Sur la base du volontariat, six professionnelles apparaissant dans les enregistrements du premier volet s'engagent dans ce processus de formation. Elles constituent avec deux chercheuses-formatrices (dont l'une d'elles est également co-auteure de cet article) un groupe d'analyse des interactions des rencontres avec les parents. Le dispositif de formation, tel qu'il a été négocié avec l'institution partenaire, donne lieu à plusieurs rencontres sur un empan temporel de six mois. Ces rencontres sont à la fois régies par les contraintes organisationnelles de l'institution mais également par la séquentialité nécessaire de la formation<sup>2</sup>. La première étape vise la mise en mots par les professionnelles de leur travail auprès des parents, en tant que premières expertes de leur activité (2h). Cette première rencontre permet aux chercheuses d'approfondir les enjeux et/ou questionnements des professionnelles à l'égard de cette facette du métier et plus précisément les enjeux spécifiques des rencontres avec les parents au sein même de l'institution partenaire.

Une deuxième étape indispensable se caractérise par des apports formatifs, lors de laquelle les chercheuses exposent des éléments théoriques et méthodologiques portant sur la compréhension et l'usage d'une analyse interactionnelle (3h). Les participantes s'approprient progressivement des éléments du réseau conceptuel de l'interaction tels que la coordination, l'intersubjectivité ou encore la multimodalité, afin d'accéder à cette « mentalité analytique » particulière de l'analyse interactionnelle décrite plus haut. Les propriétés des interactions et la démarche analytique deviennent donc ici des objets de transmission. Dans une troisième étape, les participantes mettent au travail les apports théoriques et méthodologiques des chercheuses. Selon la situation emblématique du travail auprès des parents choisie (arrivées, départs ou entretiens), chaque participante se voit remettre des enregistrements vidéo bruts de sa propre pratique<sup>3</sup>. Regroupées ensuite en duo, en fonction de la situation de travail étudiée, les professionnelles visionnent leur film à tour de rôle (2h). Cette étape, sans intervention des chercheuses, sert à repérer les problèmes pratiques concrets et significatifs qu'elles rencontrent avec les parents. Ce travail de repérage, en vue d'identifier un extrait qu'elles souhaitent approfondir, se poursuit ensuite de manière individuelle. Cette phase dite de « travail en coulisses » (maximum 8h), marque une pause de deux mois dans le rythme des rencontres. Les participantes sélectionnent un extrait (1 à 3 minutes), formulent un questionnement et réalisent une transcription. La transcription, comme moyen d'observer et de décrire l'organisation séquentielle de ce qui se passe, permet aux participantes d'entrer progressivement dans la « mentalité analytique » particulière d'une analyse interactionnelle, et servira de base de discussion pour l'étape suivante. Dans une quatrième étape, chercheuses et participantes analysent collectivement et successivement les extraits choisis par les professionnelles (9 heures). Les participantes présentent à tour de rôle leur extrait vidéo accompagné de la transcription, ainsi que le questionnement relatif à leur extrait. Au croisement des questionnements de métier et des questionnements de recherche sur l'interaction, chercheuses et professionnelles disposent alors d'1 h 30 pour analyser chaque extrait de manière collective dans une perspective interactionnelle en analyse du travail.

1. Cette recherche est soutenue par le Fonds National Suisse pour la recherche scientifique sous le numéro de requête 100019-182160 pour la période 2019-2021.

2. Les différentes étapes de la formation peuvent donc s'organiser sur plusieurs rencontres. Nous nous contenterons ici d'indiquer le temps dévolu à ces différentes étapes dans l'économie générale du dispositif.

3. Le matériau, provenant du premier volet, n'a fait l'objet d'aucune analyse préalable de la part des chercheuses.

Une attention toute particulière est portée aux différentes postures d'analyses (Lussi Borer et Ria, 2015), à la multimodalité (de Saint-Georges, 2008) ainsi qu'à la séquentialité comme matrice interprétative de ce qui se passe (Mondada, 2017). Pour finir, une cinquième étape se caractérise par la réalisation d'une synthèse des analyses collectives en vue d'une restitution plus large au sein de l'institution (6 heures). Les interactions de formation font également l'objet d'un enregistrement vidéo (à l'exception de la phase du « travail en coulisses »), qui doit permettre de décrire comment les éducatrices s'engagent dans les interactions au fil des activités de formation proposées et comment ces activités opèrent des transformations à l'égard des compétences interactionnelles mobilisées à l'occasion des rencontres avec les parents. Nous nous intéressons ici au volet de la formation principalement, et plus particulièrement à l'étape de co-analyse, afin de comprendre comment l'analyse interactionnelle peut être mobilisée et pratiquée comme une démarche de formation. Nos questionnements se situent sur trois plans :

- Quelles sont les compétences interactionnelles qui sont identifiées par les professionnelles dans ces moments de co-analyses ? Comment est-ce que les participantes s'orientent vers le repérage de compétences interactionnelles ?
- Comment ces compétences sont-elles élaborées collectivement ? Quelles sont la part des chercheuses et celle des professionnelles dans ce processus d'élaboration ?
- Qu'est-ce que produisent ces processus de repérage et d'élaboration de ces compétences interactionnelles pour les participantes ?

### Étude de cas: l'analyse collective d'un départ

Pour ces séances de co-analyse de 1 h 30, rappelons que chaque professionnelle sélectionne une séquence filmée de sa propre activité de travail, selon un questionnaire qu'elle formule, pour en discuter collectivement. Nous nous intéressons donc à une situation de formation ayant pour objet d'analyse une situation de travail. Notre attention se porte plus particulièrement sur la deuxième séance d'analyse collective. Alicia-ALI<sup>4</sup>, une éducatrice travaillant dans un groupe d'enfants âgés d'un à deux ans, propose au groupe d'analyse une situation de départ :



Figure 1: les deux situations de référence

4. À des fins de compréhension, nous proposons de distinguer la manière de désigner les personnes en fonction des situations de référence. Concernant la situation de travail, nous utilisons les noms entiers. Pour la situation de formation, nous utilisons des abréviations (trois premières lettres en majuscule).

Pour comprendre les propos échangés entre les participantes lors de la séance d'analyse collective, il est nécessaire de faire un détour narratif à propos de la séquence analysée. Des précisions seront apportées au fur et à mesure des extraits que nous allons approfondir.

### *Le départ de Pedro:*

En fin de journée, vers 17 h 30, une maman vient chercher son enfant, Pedro, âgé de 22 mois. Dans un premier temps, lorsque la maman arrive, l'enfant est dans une pièce à côté. Alicia fait le retour de la journée à la maman sans la présence de l'enfant. La maman va ensuite chercher l'enfant dans l'autre pièce; ils sont donc hors champ de la caméra. L'extrait choisi pour l'analyse collective commence lorsque la maman et Pedro reviennent dans la première salle, où se trouve la porte de sortie. Alicia est debout près du bureau, la maman se dirige vers la porte et demande à son fils de dire au revoir, tandis que l'enfant part en courant vers une autre salle. Alicia propose à la maman d'aller chercher l'enfant mais celle-ci refuse et attend que son enfant vienne part lui-même. L'enfant prenant du temps à venir, Alicia ne sait plus si elle doit intervenir ou pas. Alicia est rejointe par sa collègue Léa qui intervient ensuite à plusieurs reprises auprès de l'enfant pour l'inciter à rejoindre sa maman. Après plusieurs tentatives de la part des adultes, l'enfant revient vers la porte mais repart aussitôt en courant. Cette fois-ci, Alicia l'intercepte et l'enfant se débat. Elle finit donc par le relâcher. Après plusieurs minutes, l'enfant finit par venir de lui-même en courant dans les bras de sa maman. Entre l'arrivée et le départ de cette maman, il se passe en tout neuf minutes. Sur ces neuf minutes, la séquence choisie par ALI, qui débute au moment de dire au revoir, dure quatre minutes. Le choix d'ALI se porte sur cette situation car c'est un moment qu'elle considère comme difficile. Elle explique que le départ est trop long et qu'elle ne sait plus comment agir, se décrivant comme « figée ».

Dans une posture évaluative et peu satisfaite de ce qu'elle perçoit de son travail, ALI souhaite trouver une autre réponse au problème pratique qu'elle rencontre dans cette situation. Elle formule donc son questionnement ainsi: « Relation trio. Jusqu'où l'éducatrice peut intervenir auprès de l'enfant devant son parent? ».

Dans le cadre de cet article, nous avons choisi d'illustrer comment un phénomène interactionnel particulier est thématisé et déployé au fil de l'analyse collective: la communication directe ou indirecte. Pour cela, nous allons nous focaliser plus précisément sur trois moments-clés du déroulement interactionnel de la situation de formation. Afin de suivre et de mettre en évidence le processus de co-construction entre les professionnelles et les chercheuses, les moments-clés seront discutés de manière chronologique. À des fins de compréhension liée à la superposition des situations de référence (Figure 1), nous présenterons systématiquement des éléments contextuels de la situation de travail analysée, pour ensuite discuter des extraits de transcription de la situation de formation.

### *L'adressage indirect comme ressource dans la coordination du travail d'équipe*

Le premier extrait que nous allons approfondir survient à la 41<sup>e</sup> minute de la séance d'analyse collective. Il s'agit de la première fois que la communication indirecte est thématisée dans cette séance. Les discussions portent sur le moment du film analysé que nous décrivons ici:



**Figure 2: Moment (A) de la situation de travail**

Suite au départ de Pedro dans l'autre salle, Alicia propose de l'aide à la maman. Celle-ci refuse la proposition et attend son enfant au portail. Léa arrive dans la salle et demande si Pedro est parti, Alicia hoche la tête et la maman répond qu'elle l'attend. Un enfant (Elena) s'approche du portail. La maman ferme le portail et commence à parler à l'enfant. Alicia s'assoit au sol et parle à un autre enfant. Léa se dirige vers Pedro. Les professionnelles se questionnent sur la différence de participation entre les deux professionnelles. Léa, qui arrive dans un second temps, tente d'aller chercher l'enfant alors qu'Alicia, qui se décrit comme figée après le refus, reste à proximité de la maman.

Extrait 1<sup>5</sup>

- 1 KAR et inconsciemment c'est comme si.. j'sais pas j'interprète peut-être un peu trop loin. mais c'est comme si Léa. elle voit. elle se dit bon bah j'vais l'aider. j'vais aller le chercher enfin
- 2 DAN ouais ouais. bah en tout cas. elle va. elle va vers-
- 3 KAR tu vois/. parce que là elle s'en va
- 4 ALI + ouais parce que Léa elle a pas entendu + que la maman m'a dit non
- 5 KAR ouais voilà\
- 6 DAN ouais c'est pas faux
- 7 ALI donc peut-être elle se dit allez j'y vais pis j'tente
- 8 DAN ouais °ouais°..
- 9 CH1 c'est vrai qu'en tout cas y'a quelque chose qui se joue c'est que:: la maman elle prend du recul elle se met derrière la porte.. vous vous asseyez
- 10 ALI moi je m'asseye et Léa elle y va
- 11 KAR ouais

À la ligne 1, KAR propose une explication de l'intervention de Léa en précisant elle-même le niveau interprétatif de ses propos. Cette posture analytique est renforcée par la répétition à deux reprises de la formulation « c'est comme si » mais également par la mise en mots à la première personne du singulier des intentions de Léa (« elle se dit bon j'vais l'aider »). Toutefois, malgré un niveau interprétatif, KAR semble décrire un ajustement des actions de Léa à ce qu'elle perçoit et peut comprendre dans la situation, en l'occurrence un besoin d'aide. Après un alignement partiel de DAN à la ligne 2 (« bah en tout cas »), KAR cherche l'alignement de sa collègue (« tu vois/ », l.3) et justifie son interprétation par un fait observable, celui que Léa va chercher l'enfant. La description sert donc à justifier l'interprétation préalable des intentions de Léa. En chevauchant le tour de parole de KAR, ALI précise que Léa n'a pas entendu le refus, ce qui semble expliquer (« parce que ») pourquoi Léa intervient auprès de Pedro et pas Alicia. Les rôles endossés par les professionnelles sont donc à la fois façonnés par ce qu'elles perçoivent dans la situation mais également négociés avec les autres participants, en l'occurrence la maman. Suite aux alignements de KAR et DAN (l.5-6), ALI renforce l'interprétation des intentions de Léa initiée par KAR en recourant également à la première personne du singulier (« elle se dit aller j'y vais pis j'tente »). Après un échange entre professionnelles, CH1 intervient en s'alignant de manière nuancée (« en tout cas ») et redirige l'analyse sur des faits observables par l'emploi de verbes d'action et de la troisième personne. Elle focalise tout d'abord les observations sur la maman, puis sur Alicia. De manière chevauchée, ALI décrit ses actions dans le film et complète par les agissements de Léa. Sans valider ou invalider les interprétations des professionnelles sur les intentions de Léa, CH1 réoriente la discussion à un niveau descriptif, permettant de rendre visible la négociation des rôles dans la séquence analysée.

À la suite de ces échanges, CH2 introduit la distinction entre la communication directe et indirecte comme un moyen de lecture de cette situation. Faisant écho à la première séance d'analyse collective concernant la séquence de KAR, CH2 compare les effets observés dans les deux situations.

Extrait 2

- 12 CH2 mais là. on voit justement la différence entre les adressages indirects ((regardant KAR))
- 13 KAR hein hein
- 14 CH2 et là où vous avez demandé clairement explicitement ((regardant ALI)) . parce qu'un adressage indirect il faut deviner
- 15 KAR hein hein ((hoche la tête))
- 16 ALI ouais ((hoche la tête))

5. Les conventions de transcriptions figurent à la fin de l'article.

- 17 CH2 et pis on peut deviner un peu comme ça arrange ((regardant KAR avec un sourire))
- 18 KAR hein hein
- 19 DAN °hein:°
- 20 CH2 que quand on demande clairement.. alors ça peut faciliter les choses quand on a un oui et puis s'il vous plaît. oui allez-y.. euh que quand on a un NON. euh c'est plus compliqué après de
- 21 ALI °ouais. ouais°
- 22 CH2 de le refaire que si ça avait été fait de façon indirecte
- 23 ALI bah peut-être si ça avait été fait de façon indirecte. j'aurais fait.. plus
- 24 DAN ouais. t'aurais plus osé
- 25 ALI ouais.. parce qu'on sait jamais. ouais
- 26 CH2 disons. votre collègue après elle fait.. voilà
- 27 ALI ouais dans l'indirect c'est un peu: euh ((mouvement des mains)) .. donc peut-être que je me serais permise de faire plus

De la ligne 12 à 22, CH2 propose une nouvelle analyse de la situation au regard du concept théorique qu'elle introduit. La production d'énoncés assertifs positionne CH2 dans une posture relativement transmissive. L'emploi de l'adverbe « justement », ainsi que du pronom impersonnel renforcent la valeur affirmative de ses propos. Par le regard, elle distingue ce qui relève de la situation précédente de KAR (« on voit justement la différence entre les adressages indirects ((regardant KAR)) », l.12) de ce qui relève de notre situation avec ALI (« et là où vous avez demandé clairement explicitement ((regardant ALI)) », l.14). Elle compare donc la nécessité d'interpréter un adressage indirect dans la situation de KAR (l.14), ce qui permet de s'y ajuster ou non (l.17), et un adressage direct formulé explicitement (l.20) comme dans la situation d'ALI où cela semble conditionner les professionnelles à agir selon la réponse reçue. La reformulation « de façon indirecte » (l.22) laisse entrevoir une généralisation du concept d'« indirect » qui, en plus de l'adressage, engloberait la distinction entre implicite et explicite. Par la production de continuateurs et de hochements de tête, KAR et ALI montrent un alignement sur les propos de CH2. En ligne 19, DAN produit une interjection à voix plus basse ponctuée d'un allongement vocalique (« °hein:° ») exprimant vraisemblablement une nouvelle compréhension émergente de la situation que nous reprenons dans l'extrait suivant.

À la ligne 23, ALI questionne ses actions dans la situation analysée au regard des concepts théoriques introduits par CH2 (« peut-être si ça avait été fait de façon indirecte. j'aurais fait.. plus »). L'emploi du conditionnel pour décrire l'enchaînement séquentiel entre le type de communication et les actions d'Alicia rend visible l'ajustement permanent des professionnelles à ce qui précède dans leur activité de travail. La communication indirecte, dans son acception large en reprenant la formulation « de façon indirecte », est donc identifiée par ALI comme une ressource potentielle dans le travail d'ajustement auprès de la maman, laissant plus de marge de manœuvre. Et par conséquent, la communication directe et explicite devient explicative du caractère « figé » qu'elle perçoit de son activité au début de la séance d'analyse collective. En ligne 24, DAN s'aligne en confirmant que la communication indirecte lui aurait permis d'agir « plus ». À ce propos, CH2 rappelle que Léa est intervenue auprès de l'enfant (l.26). De manière descriptive, CH2 rend visible la dimension collective du travail par l'endossement de rôles complémentaires par les professionnelles et évite ainsi le risque de considérer la communication indirecte comme « la bonne pratique », mais bien comme une ressource potentielle à négocier dans l'interaction. Cette répartition des rôles est ensuite reprise par DAN en se focalisant cette fois-ci sur Léa.

### Extrait 3

- 28 DAN bah du coup c'est pas plus mal du coup que Léa ait pas entendu
- 29 ALI + ouais +. ouais ouais
- 30 DAN cet adressage direct.. et du coup elle a profité de l:: de l'adressage indirect.. parce qu'elles se sont regardées quand elle est arrivée dans la salle Léa la maman l'a regardé.. elle a fait un peu un pff ((mouvement main et roulement des yeux)) <ouais > donc elle a compris de cette-. de ce truc. non-verbal. elle a compris que la maman bah elle y arrive PAS < hein hein > puis après elle demande il est parti:/. et là effectivement elle a pas entendu qu'elle t'as dit non. donc elle se dit bah j'y vais quoi < ouais >. c'est ce que dit CH2 en fait. elle a profité de ce truc indirect < ouais > pour y aller quoi
- 31 ALI ouais.. l'indirect c'est bon aussi

Le fait que Léa n'ait pas entendu l'adressage direct de la maman à Alicia devient pour DAN une opportunité (« c'est pas plus mal », l.28) pour la coordination dans l'équipe. ALI s'y aligne aussitôt (l.29). Léa aurait donc saisi l'occasion d'un adressage indirect pour intervenir (l.30). De manière assertive et descriptive, DAN précise tout d'abord comment la maman et Léa se sont regardées et ont échangé de manière non-verbale, que DAN illustre elle-même en mimant. Contrairement à ce qu'elle affirme, sa description des regards et des comportements non-verbaux semble indiquer un échange direct entre la maman et Léa. À ce moment de la séance d'analyse collective, l'appropriation du concept d'adressage semble encore approximative. Il s'agit donc du comportement non-verbal de la maman qui fait l'objet d'une interprétation de la part de Léa et non de l'adressage. En l'occurrence, DAN infère que Léa interprète l'échange non-verbal comme une manifestation de la difficulté de la maman (« elle a compris que la maman bah elle y arrive pas »). Elle reprend ensuite le fait que Léa n'ait pas entendu le refus d'aide adressé à Alicia pour expliquer l'intervention de cette dernière auprès de l'enfant (« elle se dit bah j'y vais quoi »). L'intervention devient donc l'indice qui permet d'affirmer qu'implicitement Léa interprète une demande d'aide. Par l'emploi du « je », DAN fait à nouveau parler Léa, lui attribuant des intentions. Toutefois, à l'inverse des premiers échanges, c'est par l'observation fine du film que DAN accède et interprète ce qui se passe. La description ne sert plus à justifier une intuition interprétative mais constitue la base sur laquelle les hypothèses peuvent être formulées. Les changements de postures analytiques ainsi que la description fine de l'organisation séquentielle des interactions comme matrice interprétative du sens accordé aux pratiques démontrent une certaine appropriation de la démarche d'analyse par les professionnelles. Pour finir, DAN reformule ce qui relèverait plus de l'implicite comme « ce truc indirect » auquel ALI s'aligne (« l'indirect c'est bon aussi », l.31).

### L'adressage indirect comme moyen de l'action professionnelle

Le deuxième extrait où la communication indirecte est thématisée apparaît à la 51<sup>e</sup> minute de la séance d'analyse collective. Nous décrivons en quelques mots ce qui se passe dans la situation de travail analysée :



Fig. 3: Moment B de la situation de travail

Après plusieurs interventions verbales de Léa pour que Pedro rejoigne sa maman, l'enfant s'approche du portail. Le temps que la maman ouvre à nouveau le portail, l'enfant repart en courant dans le sens inverse. Cette fois-ci, Alicia l'intercepte sous forme d'un jeu mais l'enfant exprime son mécontentement et se débat jusqu'à ce qu'elle le lâche. L'enfant repart en souriant et la maman le suit.

Lors de l'analyse de ce passage, ALI exprime son malaise à retenir cet enfant: « j'suis pas en accord aussi de le garder alors qu'il se débat ». Face à cette tentative avortée d'Alicia de clore la situation de départ, les discussions sont d'ordre général et soulèvent certaines questions de métier: jusqu'où l'éducatrice peut-elle décider d'intervenir? Comment ne pas casser l'autorité parentale? Quel est le juste milieu? À l'occasion de ces réflexions, DAN revient sur une formation suivie quelques temps auparavant, dans laquelle l'intervenant invitait les professionnelles à demander explicitement aux parents de récupérer leur enfant lorsque le départ est jugé trop long. Une solution remise en question par DAN: « on est... plus au moins à l'aise avec ça ».

Revenant à la situation de départ de Pedro, ALI semble également rejeter cette possibilité: « AH NON.. ah là moi je me sens pas ». Ce qui conduit à thématiser une nouvelle fois la communication indirecte.

Extrait 4

- |    |     |   |
|----|-----|---|
| 31 | ALI | ouais. moi j'ai pas osé là  |
| 32 | KAR | parce que. j'trouve que c'est plus facile de s'adresser à l'enfant qu'au parent |
| 33 | DAN | bah ouais c'est ça  |

- 34 ALI ouais::
- 35 KAR de dire euh. ouais j'pense Pedro il faut y aller. maman elle t'attend enfin::
- 36 DAN ouais bah là en l'occurrence ça marche pas du tout
- 37 ALI mais au final on passe toujours par l'enfant\ les parents passent par l'enfant\ nous on passe par l'enfant\ et pis quel impact aussi ça a sur l'enfant qu'il soit toujours euh:... ce.. entre deux ((gestes mains))
- 38 KAR hein hein
- 39 CH1 mais c'est drôle. parce que vous parlez à qui là quand vous interceptez l'enfant ((remonte film))
- 40 ALI ah bah je parle à Pedro/. alors j'aurais pu
- 41 CH1 ((hochement de tête)) mais:. c'est adressé.. que à Pedro/ ((rires))
- 42 ALI bah.. non.. indir- alors directement c'est adressé à Pedro\ et indirectement je fais comprendre à la maman venez le prendre
- 43 DAN ouais
- 44 KAR ouais
- 45 ALI j'pense
- 46 CH1 exactement. donc là vous disiez que pour éviter de casser l'autorité parentale. y'a aussi la stratégie parfois de parler à l'enfant. là vous le faites

En ligne 31, ALI rejette l'idée de demander directement et explicitement à la maman de récupérer son enfant. De manière chevauchée, KAR semble y apporter une explication (« parce que ») par le fait qu'il serait plus simple de s'adresser à l'enfant. Elle identifie donc deux destinataires possibles pour faire avancer l'activité. DAN et ALI s'alignent aussitôt (l.33-34). Dans cette continuité, KAR donne un exemple de ce qui pourrait être dit à l'enfant dans la situation de Pedro, plutôt que de demander à la maman de récupérer son enfant (l.35). L'incitation à agir serait donc orientée sur l'enfant. Cela soulève une nouvelle question de métier pour ALI : « quel impact aussi ça a sur l'enfant qu'il soit toujours euh:... ce.. entre deux » (l.37). KAR semble s'y aligner (« hein hein », l.38). En ligne 39, CH1 ne répond pas au débat soulevé et montre un désalignement ou du moins une autre manière potentielle de voir les choses par la formulation « mais c'est drôle ». CH1 revient sur ce qui se passe dans le film en questionnant ALI sur le destinataire de son énoncé. ALI affirme donc s'être adressée à Pedro. CH1 hoche la tête et questionne à nouveau ALI, laissant la possibilité d'un adressage multiple (« mais:. c'est adressé.. que à Pedro/ ((rires)) », l.41).

Les silences et les rires partagés indiquent qu'il ne s'agit pas d'une « vraie » question. CH1 accompagne ALI à identifier et à verbaliser la possibilité d'un double adressage. Une opportunité qu'elle saisit en ligne 42 où elle explicite que directement elle s'adresse à Pedro et indirectement à la maman. L'incitation à agir ne serait donc pas orientée uniquement sur l'enfant. Suite aux ratifications de DAN et KAR, CH1 valide l'observation d'ALI (« exactement », l.46) et explicite en quoi s'adresser à l'enfant peut devenir une stratégie pour les professionnelles pour indirectement demander au parent d'agir sans endosser une place haute vis-à-vis du parent. La mobilisation de la communication indirecte peut par conséquent devenir une ressource pour les professionnelles pour répondre à certains enjeux relationnels du travail auprès des parents, notamment en préservant le parent d'un éventuel rapport asymétrique.

Un peu plus loin, le moment du film est à nouveau visionné au sein du groupe d'analyse :

#### Extrait 5

- 47 DAN il faut rentrer à la maison aussi bien tu pourrais le dire à la maman quoi
- 48 KAR ouais
- 49 DAN il faut rentrer à la maison
- 50 ALI ouais. ouais ouais

- 51 DAN là tu le dis à Pedro mais
- 52 ALI mais indirectement c'est un message pour la maman
- 53 DAN pour elle en fait
- 54 CH1 c'est vrai que c'est pas. dirigé. c'est pas dit TU dois
- 55 ALI ouais
- 56 DAN ouais

Le re-visionnage permet l'identification de nouveaux indices par les participantes. En ligne 47, DAN relève une formulation impersonnelle (« il faut rentrer à la maison ») permettant de s'adresser aussi bien à la maman qu'à l'enfant. La formulation de l'énoncé devient donc une ressource dans la production ou l'identification d'un adressage indirect. Suite aux ratifications de KAR et ALI (l. 48 et 50), DAN continue en affirmant « là tu le dis à Pedro mais » (l.51) et ALI termine la phrase « mais indirectement c'est un message pour la maman » (l.52). DAN confirme cette observation (« c'est pour elle en fait », l.53). Les participantes semblent s'accorder sur le fait qu'indirectement, la maman est adressée dans les propos d'Alicia envers l'enfant. CH1 s'aligne et valide l'observation de DAN en reformulant l'aspect impersonnel de l'énoncé comme un indice significatif de la communication indirecte (l.54).

### **L'adressage indirect comme moyen de l'action de la maman**

Le troisième et dernier extrait thématissant la communication indirecte survient à la 60<sup>e</sup> minute de la séance d'analyse collective. Les discussions portent sur un moment précis du film :



**Figure 4: Moment (C) de la situation de travail**

Après avoir tenté de récupérer Pedro dans la salle, la maman retourne vers le portail. Elena, l'enfant à quatre pattes, se dirige à nouveau vers la maman, comme dans le premier extrait. Cette fois-ci, la maman laisse le portail ouvert. Elle parle à l'enfant et lui propose de partir avec elle. Pedro revient en courant dans les bras de sa maman. Dans l'analyse collective de cet extrait, les professionnelles convoquent des observations qu'elles ont faites préalablement dans la séance, concernant la première fois où Elena s'est avancée vers la maman. Pour une meilleure compréhension, nous revenons brièvement sur les échanges qui se déroulent à la 40<sup>e</sup> minute de la séance d'analyse collective, avant l'introduction du concept de la communication indirecte.

#### Extrait 6

- 57 MEL là elle a fermé la porte la maman < ouais > et elle a bien.. fait en sorte qu'on entende le clap ((en mimant)) . je sais pas si c'est pour que Pedro entende ou pas mais. j'sais pas. j'ai l'impression quand elle ferme la porte elle fait bien euh ((mime))
- 58 DAN elle le claque bien/
- 59 MEL ouais
- 60 DAN j'ai pas fait gaffe

- 61 MEL bah pas fort mais.: genre. elle ferme. vraiment la porte
- 62 CH2 mais c'est pas pour éviter que l'autre bébé sorte/
- 63 MEL surtout qu'on entend. aussi peut-être ouais

La manière donc la maman ferme la porte semble indiquer pour MEL une intention de la maman. Par l'emploi de la première personne du singulier, MEL fait part ensuite de ses interrogations quant à la raison (« je sais pas si c'est pour que Pedro entende ou pas mais. j'sais pas. »). L'emploi de la conjonction « si » et la répétition à deux reprises de « je sais pas » semblent indiquer une supposition, caractérisant une posture analytique interprétative, renforcée par la suite de son énoncé en précisant qu'il s'agit d'une impression (« j'ai l'impression quand elle ferme la porte elle fait bien euh ((mime)) »). MEL semble percevoir dans les agissements de la maman des éléments significatifs mais elle peine toutefois à les justifier de manière descriptive. À la ligne 58, DAN réagit au mime et semble mettre en mots ce qu'elle en comprend de manière interrogative (« elle le claque bien/ »). Après la réponse affirmative de MEL (l.59), DAN montre un certain désalignement en répondant uniquement sur le fait qu'elle n'a « pas fait gaffe » (l.60), sans réagir à l'interprétation de MEL. Ce qui amène MEL à préciser la manière dont la maman ferme la porte (l.61). En ligne 62, CH2 questionne l'aspect pragmatique de la situation (« mais c'est pas pour éviter que l'autre bébé sorte/ »). L'utilisation du « mais » semble également indiquer un désalignement de CH2 ou du moins une orientation interprétative différente. De manière chevauchée à la question de CH2, MEL continue ses observations (« surtout qu'on entend ») et s'interrompt pour répondre à CH2 (« aussi peut-être ouais », l.63). Par l'emploi des adverbes « aussi » et « peut-être », MEL reconnaît l'éventualité d'une explication différente sans pour autant réfuter la sienne. Un changement de sujet laisse ensuite la question en suspens. Ainsi, lorsque le groupe visionne le passage où Elena revient vers la maman pour la deuxième fois, les professionnelles font référence aux observations préalables. La maman s'adresse à nouveau à l'enfant mais cette fois-ci elle ne ferme pas la porte.

#### Extrait 7

- 64 LOR elle utilise la même stratégie qu'au début
- 65 DAN elle parle fort en plus
- 66 LOR elle va de nouveau parler à l'enfant qui vient vers elle. comme avant en fait. c'est exactement le même. scénario qui a été coupé
- 67 DAN elle parle fort pour que Pedro entende.. ouais
- 68 KAR et quand elle parle au bébé elle regarde. elle a un regard quand même. elle vérifie qu'il entend euh
- 69 CH1 ça. °ça c'est intéressant°. elle parle fort pour que Pedro entende
- 70 DAN j'pense que c'est pour ouais..
- 71 ALI ouais ouais
- 72 DAN j'pense qu'elle parle fort pour que Pedro entende qu'elle va potentiellement partir avec un autre enfant

Dès l'arrêt du film, LOR intervient et affirme qu'« elle utilise la même stratégie qu'au début » (l.64).

Il semblerait qu'il devienne évident pour LOR, malgré son silence la première fois, que la maman use d'une même stratégie pour la deuxième fois. LOR continue en décrivant la répétition du « scénario » où la maman s'adresse à Elena lorsque celle-ci s'approche (l.66). L'adressage devient donc l'élément pertinent pour identifier une stratégie dans cette situation, mais également dans la précédente (et non plus le claquement de porte). DAN s'aligne sur les propos de LOR en précisant un indice prosodique (« elle parle fort », l. 65, 67). DAN affirme ensuite que la modulation de la voix de la maman serait « pour que Pedro entende ». Il serait donc adressé indirectement. De manière chevauchée, KAR ajoute des observations sur les regards de la maman qui vont également dans le sens d'une stratégie de cette dernière (« elle a un regard quand même. elle vérifie qu'il entend », l.68). Marquant son intérêt (« °ça c'est intéressant° »), CH1 répète l'énoncé de DAN (l.69), ce qui conduit cette dernière à expliciter un peu plus le raisonnement de la stratégie. Augmenter le volume de la voix permet de faire savoir à Pedro que sa maman pourrait partir sans lui, au profit d'un autre enfant (l.72). L'objectif visé semble être que Pedro revienne vers sa maman par peur de la voir partir avec un autre. Un peu plus loin dans les échanges, KAR revient sur les regards de la maman :

## Extrait 8

- 75 KAR et là on voit que c'est une stratégie parce que y'a le regard aussi.. c'est comme si. en fait elle parle pas. elle parle avec euh :. avec le bébé qui est au sol mais pour parler. pour euh :
- 76 ALI ouais. + oui oui oui + ((hochements de tête))
- 77 KAR c'est pas genre j'ai une interaction avec le bébé
- 78 ALI oui vraiment °profond°
- 79 KAR c'est elle lui parle mais elle regarde là-bas voir si euh :. quelqu'un euh. se manifeste ((2 sec.))
- 80 CH1 °exactement°. ouais. c'est vrai que là du coup c'est :
- 81 KAR ouais
- 82 CH1 on voit que l'adressage. il est encore une fois indirect
- 83 KAR c'est ça. c'est ça

De manière affirmative, KAR justifie (« parce que ») l'hypothèse de la stratégie par l'observation des regards de la maman. Comme pour le premier extrait que nous avons analysé, KAR débute son explication par « c'est comme si », laissant potentiellement apparaître une posture interprétative. Cette fois-ci pourtant, elle utilise la description du film pour justifier ce qu'elle avance. La maman s'adresse à l'enfant mais l'interaction semble superficielle car les regards sont ailleurs. En ligne 76, ALI montre un alignement fort par la répétition du mot « oui », l'augmentation de la voix et le fait de terminer la phrase de KAR à la ligne 78 (« oui vraiment °profond° »). La description fine des regards permet d'appuyer l'hypothèse de la stratégie de la maman. Après une brève pose de deux secondes, CH1 intervient pour valider les observations des professionnelles (« °exactement° », l.80) et thématise comme conclusion qu'il s'agit d'un adressage indirect (l.82). Le chevauchement avec KAR semble montrer une anticipation du mot indirect. L'alignement est renforcé par la répétition de « c'est ça » (l.83). Les professionnelles ont non seulement la capacité de produire des adressages directs et indirects mais également la capacité de les identifier et de les interpréter chez les autres participants de l'interaction pour s'y ajuster. Ce dernier extrait montre des déplacements analytiques et conceptuels très importants. À leur initiative et de manière autonome, les professionnelles s'appuient sur des descriptions fines concernant différents modes sémiotiques (la parole, la prosodie, les regards) pour démontrer qu'il s'agit d'une stratégie de la part de la maman pour que Pedro vienne, et non pas d'un « vrai » échange entre elle et le bébé. CH1 n'intervient plus qu'à la fin pour valider. Cela démontre à la fois une appropriation de la démarche analytique par les professionnelles mais également du concept théorique de la communication indirecte.

## La formation comme ressource pour la recherche

Cette étude de cas d'une expérience d'analyse collective portant sur des situations ordinaires du travail de partenariat avec les parents montre que les professionnelles de l'éducation de l'enfance disposent d'une capacité non seulement à mobiliser et à mettre en œuvre des compétences d'interaction dans les rencontres avec les parents, mais encore à s'orienter vers de telles compétences dans leur travail analytique à propos des situations observées. En effet, l'analyse collective entre chercheuses et professionnelles permet de rendre visible un trait particulier de la compétence interactionnelle relatif à la capacité de discriminer des situations de communication directes et indirectes.

Dans les situations d'interaction complexe à multiples participants, comme c'est le cas dans les arrivées et les départs des enfants en crèche, les éducatrices démontrent une compétence à pouvoir gérer des questions d'adressage, mais également à les reconnaître chez les autres pour s'y ajuster. Cette compétence est pour elles repérable dans plusieurs situations et permet de faire face à différents processus caractéristiques des événements interactionnels liés aux départs des enfants en fin de journée : les processus de coordination au sein des collectifs de travail, d'action en direction des enfants et de leurs parents et d'observation des modalités d'interaction entre les parents et leurs enfants. Les mécanismes d'adressages directs et indirects semblent donc constituer une réalité interactionnelle à la fois plastique et multifonctionnelle, que les professionnelles repèrent comme un ingrédient de leur travail.

De manière intéressante, il apparaît aussi que le repérage de ces ingrédients de la compétence d'interaction ne se réduit pas pour les professionnelles à observer et à décrire des processus strictement communicationnels. Ces ingrédients sont en lien étroit avec des débats de normes de métier (Schwartz et Durrive, 2009; Durrive, 2015).

En effet, il apparaît dans les données analysées ci-dessus qu'accéder à ce trait de la compétence d'interaction, jusqu'alors incorporé dans les pratiques sans pour autant être identifié, représente pour les professionnelles un levier pour repenser des questions de métier. L'usage d'une perspective interactionnelle en analyse du travail comme démarche de formation permet la description fine de ce qui se passe dans l'interaction, et par conséquent de nourrir les postures d'analyse interprétative et évaluative. Par l'identification de ces compétences tacites, les professionnelles accèdent à une nouvelle compréhension des situations et de leur propre activité, conduisant à une nouvelle appréciation de celle-ci. Aussi la communication indirecte devient-elle par exemple un moyen d'indiquer les attentes des professionnelles sans pour autant tomber dans un rapport asymétrique avec le parent ou, comme les professionnelles le disent: « pour ne pas casser l'autorité parentale ». Le caractère éminemment situé de cette compétence est également évoqué, particulièrement par le risque d'instrumentalisation de l'enfant, contraire aux normes collectivement partagées. L'analyse proposée permet donc d'illustrer le point de rencontre entre une posture d'analyse et des préoccupations ou des problèmes pratiques de métier.

L'analyse de ces extraits de formation permet également de montrer la capacité des professionnelles à s'approprier le dispositif analytique proposé, ainsi que des concepts théoriques et les principes qui lui sont liés. Avec l'accompagnement des chercheuses, les professionnelles atteignent une relative autonomie dans le repérage de la compétence d'interaction, ainsi que dans l'analyse séquentielle et multimodale de ce qui se passe dans la situation de travail. La pertinence de cette catégorie analytique, initialement introduite par une chercheuse, est donc co-construite entre professionnelles et chercheuses au fil de la séance d'analyse collective. Cela montre aussi comment les changements de points de vue sur l'activité réalisée sont le produit d'une activité elle-même collective et dynamique. Au fil des échanges, la nature des interventions des formatrices se transforme progressivement, prenant la forme tantôt de catégories théoriques ou de relances. C'est aussi par le visionnement répété des extraits vidéo que s'acquièrent des routines analytiques, allant d'une appréhension d'abord évaluative et interprétative à propos de la situation analysée à des rapports plus descriptifs à des comportements observables, dans leurs composantes à la fois verbale et multimodale.

Enfin, le caractère émergent et distribué de la conduite de ces séances d'analyse ainsi que les premières conclusions que nous pouvons esquisser au travers de cette étude de cas nous amènent à repenser les liens de linéarité et de successivité qui existent parfois entre recherche et formation, ainsi qu'entre les démarches d'analyse de l'interaction et leurs usages en formation. Nos observations tendent à montrer que les catégories en circulation dans les pratiques de formation ne constituent pas nécessairement le produit consécutif et transposé de résultats de recherche acquis antérieurement mais un ingrédient à part entière de la recherche et une contribution à la description et à la compréhension des situations ordinaires de travail. Ainsi, les deux objectifs visés dans notre dispositif de recherche (i.e. à la fois d'identifier les compétences interactionnelles dans un volet vidéo-ethnographique et les développer dans un dispositif de formation continue) pourraient bien en définitive s'articuler de manière plus spiralaire et non comme un processus séquentiellement ordonné, où la documentation des pratiques conduirait à la formation. En effet, la formation permet d'identifier conjointement des compétences interactionnelles, à la fois ancrées théoriquement par les chercheuses et par les préoccupations des professionnelles, tout en les développant. Les catégories analytiques produites dans le cours de la formation sont autant de pistes qui deviennent des candidats à l'analyse des données du premier volet par le chercheur lui-même. Dans cette logique, le volet compréhensif sur le travail serait alors configuré par le volet formatif. Ou, pour le dire autrement, les conditions de développement des compétences d'interaction pourraient bien constituer une méthode au service de leur identification et de leur mise en visibilité.

### Conventions de transcriptions

/ \	Intonation montante ou descendante
<b>ACCent</b>	Accentuation
<b>(incertain)</b>	Segments dont la transcription est incertaine
<b>XX</b>	Segments intranscriptibles
:	Allongements syllabiques
-	Troncations
...	Pauses de durée variable
<b>°xxx°</b>	Diminution du volume de la voix
<b>+xxx +</b>	Augmentation du volume de la voix
<b>souligné</b>	Chevauchements dans les prises de parole
<b>((commentaire))</b>	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

## Bibliographie :

- Bonnabesse, M. et Blanc, M. (2013). Penser les relations entre parents et professionnels comme un élément essentiel de la qualité. Dans S. Rayna et C. Bouve (dir.), *Petite enfance et participation : Une approche démocratique de l'accueil* (p. 105-124). Toulouse : ERES.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolutions. *Langage et Société*, 98, 17-42.
- Boutet, J. (2008). La vie verbale au travail. Toulouse : Octarès Éditions.
- Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et prévisions*, 57 (1), 45-58.
- Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. Dans G. Meyer et A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir* (p. 143-164). Toulouse : ERES.
- Cheatham, G.A., et Ostrosky, M.M. (2009). Listening for details of talk: Early childhood parent-teacher conference communication facilitators. *Young exceptional children*, 13 (1), 36-49.
- Deana, C. (2006). Les professionnels à la rencontre des parents : (ré-) apprendre le mouvement ? Dans C. Deana et G. Greiner (Dir.), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre* (p. 165-179). Toulouse : ERES.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. Dans L. Filliettaz, I. De Saint-Georges et B. Duc (Dir.), « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale* (p. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Durand, I. et Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : un Groupe d'Analyse des Interactions en formation de formateurs. Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions entre recherche et formation* (p. 51-76). Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Durrive, L. (2015). L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique. Toulouse : Octarès Éditions.
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. Dans J. Friedrich et J. Pita, J. (Dir.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (p. 127-162). Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Filliettaz, L. et Zogmal, M. (dir.). (2020). Mobiliser et transmettre des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif. Toulouse : Octarès Éditions.
- Goffman, E. (1987). Façons de parler. Paris : Éditions de Minuit.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogbon, J. et Tsatsarelis, C. (2001). Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom. London : Continuum.
- Laforest, M. (2018). L'intégration de résultats de recherche à un programme de formation : problématisation d'un processus de transposition. Dans I. Vinatier, L. Filliettaz et M. Laforest (Dir.), *L'analyse des interactions dans le travail. Outils de formation professionnelle et de recherche* (p. 23-50). Dijon : Éditions Raison et Passions.
- Lussi Borer, V. et Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (Dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2017). Multiactivité en interaction. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (Dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 319-356). Paris : Presses universitaires de France.
- Nunez Moscoso, J. et Ogay, T. (2016). L'entretien enseignant-famille à l'école maternelle : quelles dynamiques organisationnelles, quels savoirs mobilisés ? *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (1), 147-181.
- OECD (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris : Organisation for Economic Cooperation Development. Repéré à <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264035461-en.pdf?expires=1583850728&id=id&accname=ocid177643&c>

checksum=2B1CE379ECEC629BAA740F5C75A85E8C

- PEC (2015). Plan d'études cadre des éducateurs-trices de l'enfance diplômé-e-s ES. Confédération helvétique: SEFRI. Repéré à [http://www.esede.ch/img/contentpages/files/PEC\\_Education%20enfance\\_ES.pdf](http://www.esede.ch/img/contentpages/files/PEC_Education%20enfance_ES.pdf)
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., De Weck, G., Filliettaz, L., Gonzalez Martinez, E. et Petitjean, C. (Dir.). (2017). *Interactional competences in institutional settings: from school to the workplace*. London: Palgrave Macmillan.
- Scalabrini, L. et Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Éducation et sociétés*, 34 (2), 23-38.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse: Octarès Éditions
- Ulmann, A.-L., Betton, E. et Jobert, G. (2011). *L'activité des professionnelles de la petite enfance*. Dossier d'études No. 145. Paris: CNAF.
- Young, RIFF et Miller, E.R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 519-535.

