

# 6<sup>ème</sup> Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et  
l'Université de Genève  
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

## Les compétences interactionnelles dans la formation aux métiers de la santé, du social et de la petite enfance

Alexandra NGUYEN

Institut et Haute École de la Santé La Source, HES-SO, Av. Vinet 30, Lausanne, Suisse  
[a.nguyen@ecolelasource.ch](mailto:a.nguyen@ecolelasource.ch)

### Types de communication

Recherches empiriques

### Axes de la conférence

Axe 2 : Croiser les contextes de la formation

### Objectifs de la conférence

Questionner les interfaces de la didactique professionnelle avec d'autres approches  
Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

### Résumé

*Dans les métiers de l'humain, tels que ceux de la santé, du social ou de l'éducation, le travail s'effectue dans une coordination permanente des actions entre professionnels et bénéficiaires. Il s'agit alors de former les (futurs) professionnels à interagir avec autrui. Comment définir et identifier les compétences d'interaction en jeu ? Comment aider les professionnels à les percevoir et les reconnaître ? Comment soutenir le développement de telles compétences et les promouvoir au sein des écoles et des institutions de la formation professionnelle ? Dans le cadre de ce symposium, trois équipes de recherche (membre du Groupe Romand d'analyse des interactions en lien avec le travail - GRANIT) croisent les regards sur différents contextes de formation de la santé, du travail social et de l'éducation préscolaire pour tenter de répondre à ces questions.*

### Mots-Clés

Formation, compétences interactionnelles, santé, social, éducation préscolaire

# Travailler sous le regard d'autrui : regards croisés sur les compétences des éducatrices en interaction avec les parents

Marianne ZOGMAL, Université de Genève, 40, Blvd. Pont-d'Arve, 1211 Genève, Suisse

[Marianne.Zogmal@unige.ch](mailto:Marianne.Zogmal@unige.ch)

Laurent FILLIETTAZ, Université de Genève, 40, Blvd. Pont-d'Arve, 1211 Genève, Suisse

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

## Résumé

*Dans le champ de l'éducation préscolaire, la logique des compétences tend à être perçue comme un levier susceptible d'agir à la fois sur la qualité des prestations, sur la professionnalisation des acteurs et sur la reconnaissance de leur travail. Cependant, la complexité du travail ne se reflète que partiellement dans les référentiels de compétences. En réalité, l'activité quotidienne ne peut se réaliser qu'à travers la médiation du langage et plus généralement des interactions. La notion de « compétence d'interaction » opère une focale sur les dimensions interactionnelles. Une analyse fine des interactions permet d'observer le travail des éducatrices et éducateurs qui s'accomplit en permanence avec autrui. Cette contribution montre que l'analyse des interactions constitue également un moyen de formation pour développer la compétence d'interaction des professionnel.le.s de l'éducation.*

## Mots-Clés

Formation d'adultes, analyse des interactions, compétence d'interaction, éducation de la petite enfance

## Introduction

Le champ de l'éducation préscolaire n'est pas resté en marge des approches par compétences qui se sont largement imposées dans le monde éducatif depuis près de trois décennies. La logique des compétences tend à être perçue comme un levier susceptible d'agir à la fois sur la qualité des prestations, sur la professionnalisation des acteurs et sur la reconnaissance de leur travail. Cependant, la complexité du travail ne se reflète que partiellement dans les référentiels de compétences. En réalité, l'activité quotidienne de travail se caractérise par un haut degré d'incertitude et d'imprévisibilité (Pirard, 2013 ; Ulmann, 2013). Elle est distribuée au sein de collectifs de travail, s'adresse à une pluralité d'acteurs et se fonde sur des rapports d'interdépendance multiples. Une activité enfin qui s'incarne dans la « parole » et qui ne s'accomplit jamais seule ou de manière individuelle, mais en permanence « sous le regard d'autrui » : des collègues de travail d'abord, mais aussi les enfants eux-mêmes et parfois des membres de leur famille (Filliettaz & Zogmal, 2020).

L'objectif de cet article est de contribuer aux réflexions qui accompagnent les approches par compétences en opérant une focale sur leurs dimensions langagières, communicationnelles et plus généralement interactionnelles. Pour ce faire, nous commençons par expliciter le cadrage théorique de la démarche adoptée en définissant le concept de « compétence d'interaction ». Pour suivre, nous présentons un dispositif empirique de recherche mené récemment en Suisse et portant sur l'identification et le développement de compétences interactionnelles mobilisées

à l'occasion de rencontres quotidiennes entre les éducatrices et éducateurs de l'enfance et des parents. Dans la partie de l'article dévolue à la présentation des résultats, nous proposons d'observer des traces d'un dispositif de formation continue dans lequel des éducatrices analysent collectivement des enregistrements de leur travail interactionnel auprès des parents et nous mettons en évidence la manière dont les commentaires analytiques échangés s'orientent vers la part interactionnelle du travail et des ingrédients de la compétence d'interaction. Dans la discussion et la conclusion, ces résultats sont mis en perspective avec les spécificités du travail éducatif et les rapports entre le travail et la formation sont discutés : comment les compétences d'interaction répondent-elles aux défis et aux spécificités que les professionnels rencontrent dans le quotidien de leur travail ? Comment l'analyse des processus d'interaction au travail sont-ils susceptibles de contribuer à la formation des professionnels de l'éducation ?

## **La compétence d'interaction et son développement dans des dispositifs de formation**

Que l'on s'intéresse aux conditions d'accomplissement du travail éducatif ou aux dispositifs de formation par lesquels ce travail peut être transmis et appris, la logique des compétences a donné lieu à une très vaste littérature, ainsi qu'à des usages sociaux diversifiés, et aussi controversés. Comme le relève Pastré (2011, p. 65), il semble difficile de se passer de la notion de compétence quand on s'intéresse à la formation professionnelle, et ce en dépit de l'extrême difficulté qu'il peut exister à définir clairement ce terme.

En s'intéressant à la part langagière du travail, nous présentons le concept de « compétence d'interaction ». Pour suivre, nous montrons comment ce concept est susceptible d'orienter des principes de conception de formation et comment il peut être réinvesti dans le cadre de dispositifs de formation professionnelle initiale et continue. Young et Miller (2004, p. 520) définissent la compétence interactionnelle comme l'ensemble 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. Pour Mondada (2006), il s'agit des procédés que les membres d'un groupe exploitent méthodiquement pour organiser leurs interactions. Ces savoir-faire comprennent notamment 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 topics, construisent des rôles, choisissent des registres de formulation spécifiques, etc. Ces définitions s'inscrivent dans une conception actionnelle des langues et de leur usage. La compétence interactionnelle est reconnue comme présentant un caractère hautement situé, dynamique et collectif. C'est en participant à des interactions et en soumettant leurs contributions au regard des partenaires des échanges que les individus identifient les conduites reconnues comme légitimes dans le contexte. Et ce sont ces processus d'évaluation situées qui constituent la matrice d'une acquisition possible.

C'est à ce titre que la méthode d'analyse des interactions peut constituer à la fois un objet de recherche mais également une méthode de formation (Filliettaz, 2018). Différentes démarches de formation, conduites en particulier dans les domaines de l'éducation de l'enfance (Garcia & Filliettaz, 2020 ; Trébert & Durand, 2019 ; Zogmal & Durand, 2020) et de la santé (Nguyen &

al., 2020 ; 2021), ont visé à accompagner des professionnels à l'identification et au développement de leurs compétences d'interaction au moyen d'une pratique réflexive outillée par l'utilisation de données audio-vidéo en formation.

En dépit des nuances qui les caractérisent, ces approches partagent une vision proche de la méthode d'analyse interactionnelle en ce qu'elle consiste à recourir à des formes collectives d'analyse, connues sous le nom de « data sessions » (Harris & al., 2012). La pratique de la « data session » peut être définie comme l'analyse de données audio-vidéo menée collectivement. Le visionnement de films vidéo et de transcriptions effectuées à leur propos, permet de porter une attention particulière à la part langagière de l'interaction, en prenant en compte la parole-en-interaction dans le contexte des situations observées et des autres ressources multimodales accomplies par les participants (Tutt et Hindmarsh, 2011). L'analyse collective de données audio-vidéo constitue pour les participants un moyen de confronter leurs intuitions analytiques à celles d'autres acteurs. La plupart des pratiques de « data sessions » privilégient une posture non normative. En cohérence avec la « mentalité analytique » adoptée au sein du paradigme de l'analyse conversationnelle, une primauté est accordée à une description « immotivée » des données (Psathas, 1995), qui évite de « prendre parti » et qui suspend des jugements à caractère normatif à propos des pratiques observées (Sacks, 1984, p. 27).

Les pratiques d'analyse collective permettent une expérience partagée et guidée entre des participants endossant différents niveaux d'expertise à l'égard de la démarche d'analyse elle-même. Ce point a été souligné notamment par Harris et ses collaborateurs (2012) et plus récemment par Stevanovic et Weiste (2017), dont les travaux montrent que les « data sessions » sont souvent traversées de pratiques pédagogiques fondées davantage sur des actions reconnaissables que sur des rôles prédéterminés. A ce titre, elles peuvent constituer des moyens de former aux méthodes d'analyse de l'interaction par une observation et une participation aux pratiques de la communauté. C'est ainsi que la pratique d'analyse collective des interactions est susceptible non seulement d'identifier et de repérer des traits de la compétence d'interaction, mais également de les acquérir et de les développer. C'est sur cette prémisse que se fondent les démarches de formation à et par l'analyse des interactions.

## **Démarche méthodologique**

Dans le but de pouvoir étudier les compétences interactionnelles mobilisées dans le travail éducatif auprès des parents, un dispositif de recherche-formation fondé sur les principes de l'analyse interactionnelle a été mis en place entre 2018 et 2020 dans deux institutions de la petite enfance de Genève<sup>1</sup>. Cet observatoire du travail éducatif comprenait deux volets distincts mais étroitement liés : un volet vidéo-ethnographique d'une part ; et un volet de formation continue d'autre part.

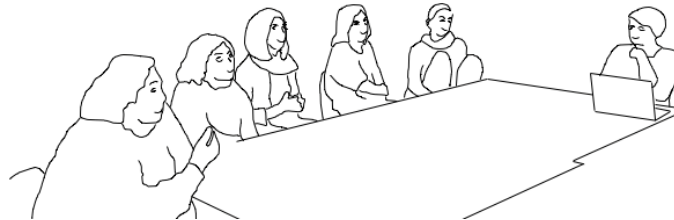
---

<sup>1</sup> Ce programme de recherche a été soutenu par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS) sous le numéro de requête No 100019\_182160.

Dans le volet vidéo-ethnographique, des situations emblématiques de rencontres entre les professionnelles et les parents ont été filmées dans trois contextes. D'abord, les temps « d'arrivées » (80:19 heures de film), qui prennent place le matin, lorsque les enfants font leur entrée dans l'institution accompagnés de leurs parents. Ensuite, les temps de « départs » (98:12 heures de film), marqués par le retour du parent en fin de journée. Enfin, les « entretiens de bilans » (8:40 heures de film) qui prennent place généralement une fois par année, et qui visent à thématiser le processus de développement de l'enfant et son vécu dans la structure d'accueil.

Ces données ont ensuite été réinjectées dans un dispositif de formation continue adressé à des groupes d'éducatrices volontaires et intéressées de développer leurs compétences d'interaction dans la relation avec les parents. Dans une première phase, dite d'apports formatifs, les participantes se forment à la problématique des interactions et à leurs conditions d'analyse. Dans la deuxième phase, dite de sélection, elles sélectionnent, dans les données issues du volet vidéo-ethnographiques, des séquences qui illustrent les problématiques qu'elles souhaitent partager avec leurs collègues. Dans une troisième phase, dite d'analyse collective, le groupe procède à une co-analyse des séquences sélectionnées et retranscrites par les membres du collectif en formation. Dans une dernière phase, dite de synthèse, le groupe revient sur le bilan des analyses produites et en prépare une restitution au collectif de la structure d'accueil dans son ensemble. L'ensemble des pratiques issues de la formation sont à leur tour documentées sous la forme d'enregistrements audio-vidéo (39:50 heures de film).

Les analyses que nous présentons ci-après portent sur une sélection d'extraits issus de sessions de formation observées dans l'institution B. Le dispositif de formation mis en place dans cette institution regroupe cinq éducatrices d'une structure d'accueil de la petite enfance à Genève (Suisse) et une formatrice qui endosse également le rôle de chercheuse.



#1 : Contexte du dispositif de formation continue  
Participant(e)s (de gauche à droite) :  
Dora (D), Jessica (J), Alice (A), Valérie (V), Nadia (N) et Chercheuse (C)

Les données empiriques incluses dans le périmètre de cet article concernent l'étape de la phase d'analyse collective, durant laquelle les participantes partagent des observations à propos de « situations de références » filmées dans le volet vidéo-ethnographique de la recherche. Ainsi donc, un double cadre d'observation des compétences d'interaction est ici mobilisé. Le premier cadre concerne les compétences interactionnelles déployées par les éducatrices dans leurs relations avec les parents et les enfants, telles qu'elles sont observables dans les situations de référence. Le second cadre concerne les moments d'analyses et donc les échanges entre éducatrices en présence de la formatrice. Cet article porte uniquement sur les analyses des situations d'arrivées et de départs des enfants. Pendant la formation, chaque participante a pu visionner des films dans lesquels elle est présente. Ensuite, elle choisit un extrait de film (2 à 4

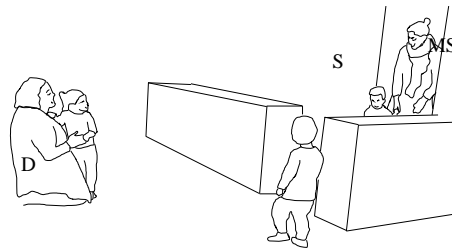
minutes), formule un questionnement et produit une transcription. Les situations de référence convoquées dans cette contribution sont ainsi sélectionnées par les participantes elles-mêmes, à partir de leur questionnement initial.

## Résultats : Les analyses menées dans le dispositif de formation continue

Cette section présente deux séances d'analyses collectives dans le contexte formatif. La première situation analysée se déroule lors d'une arrivée d'un enfant dans la structure d'accueil et la deuxième concerne un départ simultané de deux enfants. Dans la démarche d'analyse qui suit, nous nous intéressons à la manière dont les compétences d'interaction sont thématiques dans le discours des éducatrices au cours de la formation et les caractéristiques que les participantes à la formation reconnaissent à ces compétences.

### Les multiples façons de dire « bonjour »

La première séance d'analyse concerne une situation d'arrivée. Il s'agit du film sélectionné par Dora (D). Dans cette séquence, Dora est présente avec six enfants dans la salle de jeux, pendant que sa collègue s'est absentée brièvement. Simon (S), âgé d'environ deux ans, arrive avec sa mère.



#2 : La situation de référence : l'arrivée de Simon et de sa mère

Lors de l'introduction de ce film durant la formation, Dora présente son questionnement comme suit : « Comment gérer les priorités lorsqu'il y a plusieurs choses qui se passent en même temps ? ». Après un premier visionnement de l'extrait de film avec ses collègues, Dora explique ce qui l'a frappée lorsqu'elle a effectué une transcription de l'extrait du film :

#### Extrait 1 : « Je joue avec la voix »<sup>2</sup>

- 1 D après ce qui m'a euh:: frappé euh: . pas frappé mais qui m'a un petit peu- °un petit peu° beaucoup surprise c'est que: l'intonation- comment je joue avec la voix et des fois/ je trouve ça déplacé . c'est mal géré en fait hum: . surtout quand je dis euh- mais BONjou:r je sais pas j'arrive même pas à le reproduire parce que ça me gêne de me voir comment je parle à un enfant- y'a trop de: théâtral pour moi ça\ dans mon comportement\

Dans sa première contribution analytique, Dora introduit le terme d'« intonation » en considérant qu'elle « joue avec la voix » de manière « déplacée », « gênante » ou « trop théâtrale ». Elle imite le phénomène interactionnel observé et rend ainsi visible qu'elle

---

<sup>2</sup> Les conventions de transcription sont indiquées dans les annexes, en fin d'article.

questionne ses façons de dire « bonjour ». Elle évalue de façon négative ses conduites interactionnelles (« je trouve ça déplacé »). Ces différents éléments d'analyse vont guider les observations consécutives produites par le groupe.

### *Extrait 2 : Plusieurs façons de dire « bonjour »*

Après la remarque initiale de Dora, les participantes à la formation s'engagent dans un processus d'enquête pour identifier les « bonjours » énoncés et leurs contours intonatifs. Le film est revisionné et mis en arrêt après les premiers échanges de salutations :

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1 | A | ah ouais c'est vrai que là ouais °bonjour Simon° ça descend là\ le premier il mon- si c'est vrai que c'est pas les mêmes               |
| 2 | J | oui c'est pas les mêmes mais-  |
| 3 | D | et puis après y'a encore un quand la maman lui dit bonjour/ il retourne vers moi et après je lui dis . bonjour: c'est celui-là\        |
| 4 | C | alors on va juste/-  |
| 5 | V | mais c'est pas le même bonjour parce que tu d'adresses à la maman et puis après quand tu t'adresses à l'enfant c'est un autre bonjour\ |

Les participantes relèvent que Dora dit deux fois « bonjour » avec des intonations variables (l. 1, 2). Dora précise que son évaluation d'une conduite « déplacée » ne concerne pas ces premières salutations, mais des énoncés ultérieurs (l. 3). Avant de visionner à nouveau le film, une des éducatrices considère que l'intonation des deux salutations se différencie en ce qui concerne leur adressage (l. 5). Elle met ainsi en lien les modifications de l'intonation avec les phénomènes d'adressage. De cette manière, elle décrit des ressources interactionnelles mobilisées et vise à identifier leurs fonctions. Les contours intonatifs permettent aux participants de discriminer différentes positions de participation et des catégories variables de destinataires.

### *Extrait 3 : S'adresser une deuxième fois à l'enfant*

Les participantes revisionnent alors le début de l'extrait et Valérie réagit lorsqu'elle observe Dora qui salue l'enfant une deuxième fois :

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1 | V | salut Simon: c'est celui-là/   |
| 2 | D | y'a encore un bonjour ((rires)) je dis bonjour à toi aussi genre comme ça ((rire))   |
| 3 | A | bah parce qu'en fait pour l'instant tu peux pas aller vers lui donc je pense que c'est pour ça pour rester en lien avec lui tu lui dis trois fois bonjour\   |
| 4 | J | et je pense qu'on le fait souvent- enfin moi je pense que je le fais souvent hein ça\ . le temps que t'es pas . après avant pour se déplacer voilà machin et tout/ pour euh dire euh -fin moi c'est pour dire au parent et à l'enfant euh en gros euh +j'arrive j'arrive+ -fin j'ai vu que vous êtes rentrés quoi\ |
| 5 | V | mais d'ailleurs la maman aussi à un moment donné . tant que lui il t'a pas répondu il t'a pas dit bonjour la maman elle- et du coup . tu lui dis bonjour pour vraiment créer ce-   |
| 6 | C | oui parce que là justement quand vous lui dites bonjour la deuxième fois à l'enfant parce que vous avez dit une fois à la maman et une fois à lui quand ils sont sur la porte/ là vous lui dites une deuxième fois/ qu'est-ce qu'il fait   |

Lors de l'arrêt sur image, Dora précise qu'il ne s'agit toujours pas du « bonjour » qui avait attiré son attention (l. 2). Les participantes thématisent alors la répétition des salutations (l. 3) qui est mise en lien avec l'empêchement de Dora de s'approcher de l'enfant (l. 3), avec des pratiques récurrentes dans l'équipe éducative (l. 4), et avec l'absence de salutations de la part de l'enfant

(l. 5). Elles cherchent des liens de causalité (« parce que », « c'est pour ça », l. 3 ; « pour dire », l. 4 ; « pour créer », l. 5) entre les phénomènes de répétition, des éléments contextuels et les intentions de Dora. L'analyse du film permet ici aux participantes de s'orienter vers d'autres traits de la compétence d'interaction : le fait que la répétition des salutations est à mettre en lien avec les multiples activités en cours (« pour l'instant tu peux pas aller vers lui ») ; et le fait que la répétition est un moyen de communication indirect et implicite d'une indisponibilité temporaire (« moi c'est pour dire au parent et à l'enfant, en gros, j'arrive, j'arrive, j'ai vu que vous êtes rentrés »). Ces traits de la compétence ne sont pas imputables exclusivement à Dora, mais ils sont partagés au sein du collectif (« on le fait souvent », « enfin moi je pense que je le fais souvent »). Ces réflexions sont suivies par un nouveau visionnement du début du film.

#### *Extrait 4 : S'adresser une troisième fois à l'enfant*

Les participantes au groupe de formation portent leur attention sur les troisièmes salutations adressées à l'enfant et l'analyse porte sur les conduites des interactants et leur enchaînement séquentiel, c'est-à-dire leur déroulement étape par étape :

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1 | V | là Simon regarde Dora/ . c'est là où tu lui dis un bonjour parce que les deux premiers il la regarde pas   |
| 2 | C | c'est pour ça que celui-ci il est encore différent\ (...)  |
| 3 | D | ah jusqu'à maintenant il était concentré à- aux enfants\ euh que les enfants- et après il m'a vu   |
| 4 | V | c'est pour ça que t'insistes avec ce contact où vraiment maintenant t'as compris que c'est à toi que je te dis bonjour/ . tant qu'il te regarde pas je pense que t'aurais pu dire bonjour plusieurs fois |

Les participantes relèvent que l'enfant tourne la tête vers l'éducatrice lorsque celle-ci le salue une nouvelle fois (l. 1), avec une intonation différente (l. 2). Dora s'aperçoit que l'enfant s'oriente vers elle à ce moment-là, pour la première fois depuis qu'il est entré dans la salle (l. 3). Pour sa collègue Valérie, les caractéristiques prosodiques de ces « bonjour » et la répétition des salutations permettent d'« insister » pour établir un contact (l. 4). En utilisant un discours fictif, Valérie montre qu'elle considère que l'aspect accentué de ce « bonjour » répété exprime pour l'enfant : « Maintenant t'as compris que c'est à toi que je te dis bonjour/ » (l. 4). Ici aussi, elle s'oriente vers les formes implicites de communication rendues possibles par les modifications de l'intonation et la répétition des actes de salutation.

A travers leurs analyses, les éducatrices s'intéressent aux intonations et aux effets de prosodie. Ces variations se marquent selon l'adressage des salutations à la mère ou à l'enfant. Lorsque l'enfant n'y répond pas, Dora répète ses salutations et accentue de plus en plus les effets intonatifs. L'aspect enjoué, accentué et fortement mélodique de son « bonjour » est ostensiblement marqué, en particulier lorsque Dora parvient finalement à établir un contact visuel avec l'enfant. A travers leurs analyses, les éducatrices considèrent que l'intonation de la voix plus marquée a pour fonction d'« insister » et de rendre saillant que Dora s'adresse à l'enfant. La description fine d'un phénomène interactionnel lié à la voix permet d'élaborer de nouvelles compréhensions concernant ses fonctions dans le cours de l'interaction. Si les « bonjour » sont répétés, c'est non seulement parce qu'ils s'adressent à des destinataires différents, mais c'est aussi parce que l'enfant ne semble pas s'y aligner immédiatement. Dans ce contexte précis, redire « bonjour », c'est montrer à l'enfant l'importance des rituels de salutation dans les rencontres sociales, et c'est donc accomplir un acte éducatif au cœur du métier. On voit donc ici comment l'évaluation initialement négative du marquage de



l'intonation (« ça me gêne ») est ainsi reconsidérée dans une nouvelle perspective : celle d'avoir réussi à « faire comprendre » quelque chose à l'enfant.

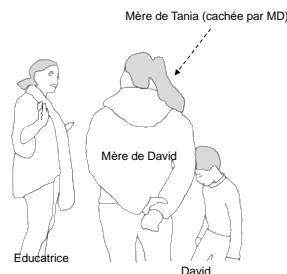
### Transformer une information en évènement

La voix et la prosodie restent une des focales des analyses ultérieures et notamment lors de la discussion du deuxième film étudié dans cette contribution. Les effets de répétition et d'accentuation prosodique ont attiré l'attention de Valérie sur la séquence en question :

*Extrait 5 : « J'arrêtais pas de dire 'ils ont mangé la lasagne ils ont mangé la lasagne' »*

- 1 V euh: ma question c'était comment gérer euh: plusieurs accueils des parents en même temps . ouais . c'était ça/ parce que bon on voit pas avant mais y'a tous les parents qui arrivent en même temps puis on rigolait parce que j'arrêtais pas de dire ils ont mangé la lasagne ils ont mangé la lasagne je me répète tananatanan/ . d'où le fou rire . +et là+ bah du coup je fais le retour en même temps aux deux mamans . ce qui est pas forcément idéal parce que je commence . à parler avec les deux à expliquer ce qu'ils ont fait le matin/ mais après je m'adresse particulièrement à la maman de David/ du coup la maman de Tania elle est là en train d'attendre/ et euh: et je bâcle un peu le retour de Tania\ °la maman de Tania° j'ai trouvé que c'était pas VRAIMENT top\ . ouais\

Lors du premier visionnement des films en sous-groupe, les effets de répétition et l'accentuation de la voix concernant le repas des enfants (des « lasagnes ») avait marqué les participantes et suscité un « fou rire ». L'effet de l'intonation constitue ainsi un attracteur du regard observateur. La question analytique de Valérie ne porte cependant pas sur cet effet d'intonation, mais sur un retour adressé à deux mères simultanément et la distribution équitable de l'attention pour les parents concernés. L'extrait de film choisi se déroule dans le groupe des « grands » et concerne deux enfants âgés d'environ quatre ans, Tania (T) et David (D).



#3 : La situation de référence : le départ de David et de Tania

*Extrait 6 : « WOUAH c'était la +FETE::+ »*

- 1 Film c'était la +FETE::+
- 2 A ((rire))
- 3 J c'était la +FETE::+
- 4 A alors là c'est les deux tu dis aux deux
- 5 V je dis aux deux
- 6 A tu fais un retour aux deux-là c'est clair
- 7 D d'ailleurs les deux sont preneuses parce que les deux répondent wouah::
- 8 A +wouah::+
- 9 V ouais jusque-là ça va bien mais effectivement y'a un moment donné où ça va plus
- 10 D c'est compliqué de faire en même temps les-
- 11 N parce que tu fais un retour de la même chose de l'activité collective et après t'as besoin de la: du temps individuel
- 12 C mais disons justement vous marquez que vous vous adressez aux deux par ce geste/ par le fait que vous regardez les deux/ par le fait que vous l'avez dit . et les deux comme vous avez dit vont répondre d'ailleurs en chœur-
- 13 A +wouah :+
- 14 V en chœur oui +wouah:+

Lors de la séance de formation, les participantes imitent de façon répétée les effets de prosodie observés dans le film (l. 3, 7, 8, 13, 14). Le phénomène d'emphase est mis en lien avec un adressage aux deux parents (l. 4). Les deux mères s'alignent à cet adressage collectif ; elles sont « preneuses » (l. 7). Les participantes relèvent également que les énoncés des deux mères sont simultanés ce qui renforce encore leur caractère accentué (l. 7) : Elles répondent « en chœur » (l. 12 et 14). Mais ce double adressage est aussi identifié comme temporaire et localement situé (« alors là c'est les deux, tu dis aux deux ») ; il ne vaut que dans les circonstances locales et préfigure de difficultés à venir qui se présentent lorsqu'un retour plus individualisé est requis (« ouais jusque-là ça va bien mais effectivement y'a un moment donné où ça va plus »).

Ce caractère collectif du retour est rediscuté après un nouveau visionnage du film :

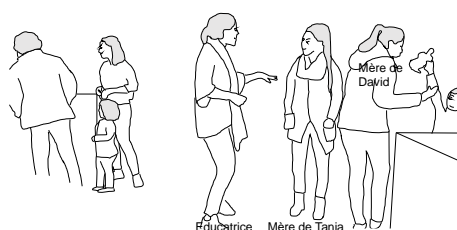
*Extrait 7 : « Dans la continuité de leur enthousiasme »*

- 1 A mais même toi en fait . t'as dit lasagne mais on voit que tu lèves la tête et c'est après que elles font woua::h et toi tu fais oh c'est la fête ((rire)) . oui . en fait c'est comme si tu étais dans la continuité de leur enthousiasme en fait\
- 2 V oui . bah oui parce que c'est le WOUAH ouais c'est ça c'est la fête

Une analyse détaillée fait ressortir que l'amplification de l'intonation ne se présente pas initialement lors de l'énoncé de l'éducatrice. L'emphase se met en place en réponse aux énoncés simultanés des deux mères, de façon crescendo. L'affiliation de Valérie marque ensuite l'apogée d'un enthousiasme partagé par les trois interactants. Par ces effets d'intonation et d'accentuation, les parents et l'éducatrice n'échangent pas seulement une information factuelle, mais elles la transforment en événement significatif dans la vie quotidienne de la structure d'accueil. Les « fous rires » initiaux donnent place à la description des phénomènes d'intonation et des modalités d'adressage. Les participantes identifient ensuite que la mobilisation de ces ressources interactionnelles a pour fonction l'expression d'un « enthousiasme » partagé.

**Minimiser une information : Un « petit » accident**

Dans la suite de l'analyse de la même situation de départ, le début de l'extrait est mis en contraste avec un moment où Valérie s'adresse exclusivement à la mère de Tania pour l'informer que sa fille a « fait un petit accident » et aborder ainsi un épisode d'énurésie survenu pendant la sieste de Tania (âgée de 4 ans).



*Extrait 8 : « C'est un sujet sensible »*

- 1 V je trouve une excuse à: Tania elle dormait tellement profondément que: voilà pour justifier pour justement pas qu'elle se fasse gronder
- 2 C oui . oui . oui . et c'est vrai que c'est presque la première chose que vous dites une fois que vous avez justifié de quoi vous parlez c'est tout de suite elle dormait TELLEMENT profondément\
- 3 V parce que je sais que: voilà . c'est un sujet . SENSIBLE\

En commentant ses conduites, Valérie indique que l'argument du sommeil profond de Tania constitue une excuse pour l'enfant afin d'éviter qu'elle se fasse gronder (l. 1). Elle ajoute que pour la mère de Tania, il s'agit d'un sujet sensible (l. 3). Après un nouveau visionnement de ce passage du film, les participantes relèvent plusieurs ressources interactionnelles pour parler d'un « sujet sensible » :

*Extrait 9 : « Je l'avertis »*

- 1 V ((rire)) je l'avertis ((imite le geste de la main observé dans le film)). c'est ça hein que ça veut dire je: voilà je dois vous dire quelque chose
- 2 C ouais puis le petit quand même aussi\
- 3 V oui le petit oui c'est vrai\ un petit accident je crois\
- 4 D on peut réécouter après/
- 5 V mais d'ailleurs je la prépare hein t'as vu je mets la main comme ça
- 6 A ouais c'est vrai c'est vrai
- 7 V je pose la main en disant voilà
- 8 D ou bien aussi comme pour la retenir un peu . pour la retenir de j'ai encore quelque chose à vous dire
- 9 V oui voilà c'est ça oui\ je dois encore vous dire quelque chose d'important
- 10 ((nouveau visionnement du film))
- 11 D donc elle a fait en sorte de se mettre en face de la maman pour que l'autre ne:: vraiment dans la direction de la maman de Tania pour qu'elle la cache l'autre\ moi j'ai l'impression que tu t'es mise . tu as fait un pas vers la gauche que-
- 12 V bah je me suis-
- 13 A tu t'es rapprochée de la maman de Tania
- 14 V je me suis rapprochée de la maman déjà mais je mets moins de distance
- 15 D XXXX
- 16 V exactement je me rapproche plus parce que je dois lui dire quelque chose un peu confidentiel on va dire
- 17 C mais de l'autre côté justement pour que vous soyez plus loin de la maman de-
- 18 D de David . ouais.
- 19 C David . ouais\ .. et puis avec tous ces gestes justement pour montrer que y'a encore quelque chose qui va venir et puis que . c'est juste un °petit° accident
- 20 D et puis la voix aussi c'est plus . plus °doucement°

Valérie imite le geste observé dans le film et relève qu'elle « avertit » (l. 1) ainsi la mère de Tania pour lui signifier « je dois vous dire quelque chose » (l. 1). L'analyse porte ensuite sur la formulation de l'énoncé de Valérie, utilisant le terme de « petit accident » (l. 2-3). Les participantes décrivent les gestes (l. 5 et 7) et du positionnement de Valérie, (l. 11). Par son

déplacement face à la mère de Tania, Valérie se positionne hors du champ visuel de la mère de David et s'en éloigne (l. 11), tout en se rapprochant de la mère de Tania (l. 13). Par ailleurs, cette proximité spatiale est accompagnée par une diminution du volume de la voix (l. 20). Le changement d'intonation est une des multiples ressources interactionnelles mobilisées pour aménager une sorte d'aparté avec la mère de Tania, qui permet de dire quelque chose d'un « peu confidentiel » (l. 16). Différentes facettes de la compétence d'interaction sont convoquées ici : la capacité de l'éducatrice de reconfigurer l'espace de participation pour ne s'adresser qu'à une des deux mères présentes ; et la diversité des moyens et des ressources mises en œuvre pour ce faire, qui incluent non seulement des prises de parole, mais également des déplacements dans l'espace, des conduites gestuelles et des effets de variation prosodique.

A la fin des analyses portant sur l'extrait du film de Valérie, les participantes reviennent sur ces différents aspects :

*Extrait 10 : « Jonglage entre retour individuel et collectif »*

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1 | C | alors . qu'est-ce que ça vous a permis de voir\  |
| 2 | V | bah ce jonglage entre retour collectif individuel . collectif . individuel . euh: le fait que vraiment j'avais l'impression que j'avais mis de côté la maman de Tania mais finalement pas tant que ça °je m̥ dis° et puis que le moment où je dois annoncer la nouvelle euh: un peu pénible à entendre bah voilà °je baisse la voix° et je le fais de manière plus intime\ |
| 3 | A | ouais à un moment où t'es QUE avec elle\   |

Valérie utilise le terme de « jonglage » pour thématiser les différentes façons d'interagir lors d'un retour « collectif », adressé aux deux mères, et un retour « individuel » (l. 2). La voix est une des ressources qui permet cette différenciation entre ce qui est relèvé de la sphère « publique » et ce qui est de l'ordre de l'« intime » (l. 2). Dans l'extrait choisi, Valérie « jongle » entre des effets d'accentuation et d'emphase pour parler des lasagnes, et des effets d'abaissement de la voix et de discrétion pour évoquer le « petit accident » de Tania.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à contribuer à une meilleure connaissance du travail réel des éducatrices et éducateurs de l'enfance en montrant en quoi la problématique des compétences requises ou mobilisées ne s'épuise pas dans la production des référentiels de formation et des politiques publiques en matière d'éducation de l'enfance en contexte institutionnel. Nous avons également proposé d'insister sur la nature langagière et plus généralement interactionnelle de ces compétences en montrant comment elles peuvent être mises en visibilité et développées à travers des dispositifs de formation continue.

Il ressort de notre démarche que les conditions des rencontres entre les éducatrices, les parents et leurs enfants à l'occasion des allers et venues au sein des institutions sont étroitement liées au caractère « ouvert » et « public » dans lequel s'accomplit le travail éducatif. Parce qu'elles travaillent en permanence sous le regard d'autrui, les éducatrices sont amenées à mettre en scène ce qu'elles disent et à « se » mettre en scène. C'est là que réside une part importante des contingences auxquelles elles doivent faire face et des compétences qu'elles doivent mettre en œuvre pour y répondre de manière adéquate.

Une telle compétence à la mise en scène théâtrale de soi ne s'accomplit pas tout seul. Cela requiert des aptitudes spécifiques en matière de coordination dans l'action et de mobilisation de ressources de signification. Ce sont ces compétences que, dans la perspective linguistique adoptée, nous avons proposé de catégoriser et de définir comme des compétences d'interaction. Des compétences dont nous avons tenté d'illustrer la nature à la fois située, ancrée dans l'action et collectivement accomplie dans le cours même des rencontres.

Notre contribution visait également à montrer que la compétence d'interaction ne se donne à voir que dans le mouvement de sa mise en œuvre. C'est à ce titre qu'elle est susceptible aussi d'être acquise et développée. A la lumière des données recueillies et analysées, il apparaît en effet que le point de vue des acteurs sur leurs interactions est susceptible de modifications et de transformations au cours de l'expérience d'une analyse collective (Garcia, 2020, 2021). Sous l'effet du regard d'autrui et des médiations induites par les chercheurs-formateurs qui animent le dispositif d'analyse, les professionnelles prennent conscience des détails fins qui caractérisent leurs interactions au quotidien et apprennent à les interpréter. Pour Dora, le sentiment de « gêne » et l'impression de « mal gérer » l'intonation de ses « bonjour » répétés laisse progressivement place à la prise de conscience de fonctions variées et nuancées des rituels de salutation. Et pour Valérie, l'impression première d'avoir « mis de côté » une mère dans l'échange se voit réinterprétée comme une capacité à créer un espace d'échange « intime » et en marge de l'espace public. Par ces quelques illustrations, il apparaît que les compétences d'interaction ne résultent pas simplement d'une prescription du travail ou d'une évaluation par un observateur externe. Elles se configurent également, du moins en partie, à travers le regard que les acteurs eux-mêmes sont à même de porter sur leurs propres interactions. Un regard certes subjectif, mais étayé par la méthodologie de l'analyse interactionnelle, de son instrumentation vidéographique et des échanges rendus possibles par les dynamiques collectives de la formation.

## Références

- 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. (à paraître). Enquêter et produire une action de formation par l'analyse collective des interactions. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation*.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (Eds.). (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Octarès.
- Garcia, S. (2020). Penser les continuités entre recherche et formation professionnelle dans les métiers socio-éducatifs : le cas des compétences interactionnelles des éducatrices de l'enfance dans les relations avec les parents, *Recherche et formation*, 94 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6895>
- Garcia, S. (2021). Interagir au travail et en situation de formation : le cas des relations avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance, *Savoirs*, 56, 55-75. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0055>

- Harris, J., Theobald, M., Danby, S. J., Reynolds, E. et Rintel, S. (2012). "What's going on here?": The pedagogy of a data analysis session. Dans A. Lee et S. J. Danby (dir.), *Reshaping doctoral education: International approaches and pedagogies* (p. 83-96). Routledge.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119. <http://www2.unine.ch/cla/page23129.html>
- Nguyen, A., Frobert, L. et Favrod, J. (2020). L'analyse interactionnelle comme modalité pédagogique : l'exemple d'un dispositif pour la formation des infirmiers à la relation thérapeutique en psychiatrie. *Phronesis*, 9(2), 93-107. <https://doi.org/10.7202/1071697ar>  
**CopiedAn error has**
- Nguyen, A., Frobert, L., Pellet, J. et Favrod, J. (2021). La supervision à la compétence du développement de soi professionnel en psychiatrie : perspective interactionnelle sur un dispositif de formation et d'une recherche. Dans V. Rémy, F. Chrétien et C. Chatigny (dir.), *Apprentissage et transmission de l'expérience en situation de travail : dialogue entre formation d'adultes et ergonomie*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses universitaires de France.
- Pirard, F. (2013). De la production de référentiels à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les services de la petite enfance. Dans C. Bouve (dir.), *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil*. Editions Erès.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction* (Vol. 35). Sage.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. Dans J. M. Atkinson et J. Heritage (dir.), *Structures of Social Action*. Cambridge University Press.
- Stevanovic, M. et Weiste, E. (2017). Conversation-analytic data session as a pedagogical institution. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.001>
- 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.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulation entre recherche et formation*. Éditions ENS.
- Tutt, D. et Hindmarsh, J. (2011). Reenactments at work: Demonstrating conduct in data sessions. *Research on Language and Social Interaction*, 44(3), 211-236. <https://doi.org/10.1080/08351813.2011.591765>
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 193-206. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0193>
- Young, R. F. et Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535. <https://www.jstor.org/stable/3588584>
- Zogmal, M. (à paraître). « On est dans un métier assez théâtral » : Les phénomènes d'emphase lors des entretiens de parents dans le champ de l'éducation de l'enfance.
- Zogmal, M., & Durand, I. (2020). De l'observation des enfants à l'analyse interactionnelle: contributions de la recherche à la formation continue des éducateurs et éducatrices de l'enfance. *Phronesis*, 9(2), 108-122.

## **Annexes : Conventions de transcription**

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACC	Accentuation
()	Segment dont la transcription est incertaine
XX	Segment intranscriptible
:	Allongement syllabique
-	Troncation
. . . . .	Pauses de durée variable
—	Chevauchement dans les prises de parole
(( ))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

# Enjeux d'autorité, d'expertise et d'affectivité dans la relation thérapeutique : perspective interactionnelle de la construction du partenariat dans les soins infirmiers

Alexandra NGUYEN, Institut et Haute École de la Santé La Source, HES-SO, Av. Vinet 30,  
Lausanne, Suisse

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

Shadya MONTEIRO, Institut et Haute École de la Santé La Source, HES-SO, Av. Vinet 30,  
Lausanne, Suisse

[s.monteiro@ecolelasource.ch](mailto:s.monteiro@ecolelasource.ch)

Evelyne BERGER, Institut et Haute École de la Santé La Source, HES-SO, Av. Vinet 30,  
Lausanne, Suisse

[e.berger@ecolelasource.ch](mailto:e.berger@ecolelasource.ch)

Jérôme Favrod, Institut et Haute École de la Santé La Source, HES-SO, Av. Vinet 30,  
Lausanne, Suisse

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

## Résumé

*La relation thérapeutique lie le soignant et le patient dans une dyade collaborative qui nécessite un processus d'ajustement mutuel, un jeu subtil d'adéquation entre les partenaires en interaction. Au cours des échanges, le soignant est amené à convoquer différents domaines d'expertise, qu'il s'agisse de ses propres savoirs ou ceux des patients, pour mener à bien le travail thérapeutique. S'intéresser à cette relation, c'est tenter d'en comprendre les processus interactionnels et explorer ce qui constitue la professionnalité des soignants. Cette étude porte sur des interactions entre soignants et patients dans le cadre d'un programme thérapeutique mené en groupe dans le champ de la psychiatrie. L'analyse interactionnelle d'enregistrements vidéo des séances thérapeutiques révèle des rapports de pouvoir et d'expertise lorsque les animateurs partagent des expériences personnelles en groupe. Elles montrent les ressources langagières mobilisées par les participants pour négocier ces enjeux et des bascules de places. Les analyses interactionnelles rendent compte de la nature collectivement élaborée des compétences interactionnelles des participants.*

## Mots-Clés

Formation, Santé, Interactions, rapports de pouvoir/d'expertise

## Introduction

Dans le contexte des soins en psychiatrie, la rencontre entre un professionnel et un patient est centrale car elle considérée comme le lien entre soignant et patient. L'authenticité constitue l'un des ingrédients de cette relation. L'intervention thérapeutique requiert donc de la part du professionnel de s'engager subjectivement dans la relation au patient, pour l'impliquer dans les traitements et en assurer la réussite (Priebe et al., 2011). La qualité de cet engagement se révèle constitutive de la professionnalité du thérapeute et est considérée comme une



composante centrale des soins (Nienhuis et al., 2018). Pour la communauté professionnelle, s'impliquer dans la relation renvoie aux notions de chaleur, de sympathie, de congruence ou encore d'empathie (Favrod, Nguyen, Frobert, & Pellet, 2018). Le partage d'expériences personnelles et le dévoilement de soi constituent des ressources professionnelles pour manifester cette implication dans la relation de soin (Nguyen, Frobert, Ismailaj, Monteiro, & Favrod, 2022). Les professionnels de la santé sont formés à la relation thérapeutique moyen qui permet d'améliorer la situation clinique des patients en établissant un partenariat (Nguyen, Frobert, & Favrod, 2020). S'intéresser à la relation thérapeutique, c'est tenter de comprendre les processus interactionnels dans la construction d'une relation partenariale lors des moments d'implication et d'engagement personnel de la part des professionnels. Dans cette étude, nous nous intéressons aux ressources interactionnelles telles qu'elles sont mises en œuvre par les professionnels pour soutenir un rôle actif patients dans les décisions à propos de leur traitement, ainsi qu'à la manière dont les professionnels répondent aux questions des patients qui investiguent leurs expériences personnelles.

## **Contexte de l'étude**

Cette étude a été menée dans le cadre d'une plus vaste recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (<https://p3.snf.ch/project-163355>), *Positive Emotions Program for Schizophrenia (PEPS): a randomized controlled study on improving pleasure and motivation in schizophrenia*, qui a été autorisée par la Commission cantonale d'éthique de la recherche sur l'être humain - CER-VD. Les participants ont donné leur consentement éclairé signé pour participer à l'étude. Le Programme PEPS est un traitement groupal psychosocial qui cherche à améliorer la motivation dans la schizophrénie (Favrod et al., 2019; Nguyen et al., 2016). PEPS consiste en huit séances d'une heure, lors desquelles une équipe de professionnels propose des exercices qui permettent de développer de nouvelles habiletés favorisant le plaisir et la motivation. Durant les séances et dans leur intervalle, patients et professionnels expérimentent des comportements et développent de nouvelles connaissances théoriques. La conception du programme est conçue pour augmenter la participation des patients dans les interactions. La présente étude s'est penchée sur trois groupes PEPS se déroulant dans trois institutions socio-sanitaires de suisse romande. Les participants sont des patients avec une schizophrénie et des professionnels de la santé ou du social. Chaque groupe comprend deux ou trois animateurs et entre cinq et neuf patients. Un superviseur participe à une séance par groupe PEPS.

## **Cadre théorique de la recherche**

La relation de soin est typiquement définie comme étant une relation de nature asymétrique en ce qu'elle engage deux personnes ayant des rôles institutionnels différents : le soignant et le patient. L'asymétrie découle du fait que l'un des deux, le professionnel, se voit conférer un pouvoir décisionnel et d'action sur l'autre et une expertise supérieure.

Dans la lignée de ces travaux, nous proposons d'étudier la relation thérapeutique à travers le cadre conceptuel proposé par Stevanovic & Peräkylä (2014) dit des « Trois ordres ». Ces auteurs considèrent que les participants à un échange verbal, quel qu'il soit, donnent à voir qui ils sont l'un par rapport à l'autre à travers la façon singulière dont ils interagissent ensemble un tour de parole après l'autre. En effet, la manière de se coordonner et d'accomplir des actions

langagières (p.ex. donner un ordre vs. formuler une suggestion) rend visible comment, à cet instant précis, ils interprètent leur relation à l'autre comme étant plus ou moins (a)symétrique. Toujours selon ces auteurs, ces positionnements réciproques en symétrie ou non se jouent sur trois plans : épistémique, déontique et émotionnel. Dans cette étude, nous nous concentrons sur les deux premiers plans.

Les rapports dits épistémiques se réfèrent à la façon dont les participants gèrent leurs droits et responsabilités en matière de connaissances et d'informations. Ils sont distribués selon un cadre social prédéterminé (Heritage, 2012a, 2012b) qui confère aux thérapeutes l'autorité épistémique professionnelle et aux patients une expertise relative à leurs propres expériences de vie (Heritage, 2013b; Lindström & Weatherall, 2015). Cette distribution est renégociée lors des échanges et des bascules de places émergent où ces rapports de supériorité/infériorité s'inversent ou s'atténuent. Les patients recourent à des stratégies conversationnelles pour maintenir leur statut épistémique face à l'autre notamment dans la façon dont ils peuvent résister aux propositions de changement de comportement que peuvent faire leur thérapeute (Katie Ekberg & LeCouteur, 2015) ou leur médecin (Kushida & Yamakawa, 2020). Le statut déontique concerne les droits des participants de décider, de prescrire, de diriger l'interaction, de déterminer les actions futures (Stevanovic & Peräkylä, 2012). La façon dont ces droits sont exprimés dans le discours des participants dénote la « position déontique » (Heritage, 2013a). De ces positions déontiques peuvent découler des rapports de force lorsque le professionnel impose des décisions de traitement ou dirige les actions du patient, ce qui à son tour peut avoir pour conséquence de compromettre la réussite même du traitement. Sur le plan émotionnel, les travaux en analyse conversationnelle ont mis en évidence comment les participants dénotent leur point de vue personnel (dit *stance*), voir leur ressenti, sur les événements qu'ils évoquent et le cours des choses non seulement à travers ce qu'ils verbalisent explicitement mais également au moyen de ressources prosodiques et multimodales variées (Weiste & Peräkylä, 2014). Par ailleurs, lorsqu'un point de vue personnel est dénoté par un locuteur, il est attendu que son interlocuteur non seulement y réagisse, mais qu'il y réagisse d'une manière qui dénote un point de vue convergent dans un mouvement d'*affiliation* (voir (Stivers, 2008)). Lorsque l'interlocuteur se contente d'accuser réception, par exemple à la suite d'un récit personnel fortement connoté négativement, mais sans réellement se positionner sur le plan affectif, il arrive souvent que le locuteur déploie des stratégies interactionnelles jusqu'à l'obtention de l'*affiliation* de son interlocuteur (Selting, 2012, 2022).

Une séance de thérapie individuelle ou groupale est un environnement déontique et épistémique complexe dans lequel les deux parties doivent gérer leur propres connaissances et droits en lien avec l'activité accomplie (K. Ekberg & LeCouteur, 2020). Les mouvements de rapport de place dans les dimensions épistémiques et déontiques ont particulièrement été étudiés en analyse conversationnelle dans le cadre des conseils donnés aux patients par les professionnels de la santé (Katie Ekberg & LeCouteur, 2015). Lorsque les professionnels partagent des expériences professionnelles ou privées, ils révèlent des informations personnelles, appelées « dévoilement de soi » (Psychopathology Committee of the Group for the Advancement of, 2001). Ces pratiques conduisent à une augmentation de la participation des patients et une relation plus symétrique entre les patients et les professionnels (Nguyen & Favrod, 2019). Les patients formulent parfois des questions personnelles qui viennent changer les rapports de place traditionnels entre patients et thérapeutes. Cette sollicitation des thérapeutes par les patients et la manière d'y répondre constituent un objet de formation dans

les supervisions professionnelles. Les questions personnelles ou l'entrée dans le territoire épistémique des thérapeutes ont été peu étudiées. Elles peuvent être considérées comme la transgression d'une frontière qui protège la relation patients-soignés (Hänsel, Nübling, & Langewitz, 2008) ou être identifiées comme un moment où les patients sont particulièrement ouverts à de nouvelles considérations, ce qui représente une opportunité de gains thérapeutiques substantiels.

A la lumière de ce cadrage théorique, nous relevons l'intérêt de décrire comment les patients peuvent être soutenus ou au contraire inhibés dans l'interaction afin d'augmenter leur participation et éviter de bloquer cette prise de responsabilité. Nous précisons notre questionnement initial : Comment sont formulés les partages d'expérience personnelle des animateurs, lorsqu'ils sont initiés par les patients ? Comment émergent-ils dans les échanges en séance et comment se (re)négocient les rapports de place dans ces séquences ? En quoi le partage d'expérience personnelle des professionnels constitue-t-il une ressource interactionnelle pour une relation partenariale soignant-patient ? Et à quelle(s) condition(s) ?

## **Méthodologie**

Les données sont constituées d'enregistrements vidéo de séances thérapeutiques du programme PEPS d'une heure. Une caméra a été disposée par l'équipe de recherche dans la salle de groupe avant la séance et retirée ensuite. Les données ont été collectées pour 23 séances de groupe menés dans trois institutions socio-sanitaires de suisse romande, dans le cadre de l'étude. Les séances vidéo-enregistrées ont été transcrites, puis codées pour constituer la collection de séquences nécessaire à l'analyse. Les transcriptions ont été menées selon les conventions existantes (Jefferson, 2004; Mondada, 2016; Véronique Traverso, 2016) en considérant les principes de pertinence analytique, d'accessibilité, de robustesse, d'économie et d'adaptabilité (Du Bois, 1991). Les conventions retenues sont précisées dans l'encadré en annexe (Conventions de transcription).

La recherche s'est inscrite dans une démarche empirique des analyses interactionnelles d'origine ethnographique qui consiste à examiner minutieusement le déroulement des échanges verbaux pour rendre compte du déploiement de la parole dans le temps (Filliettaz, 2014; V. Traverso, 2008; Véronique Traverso, 2016). La méthodologie employée s'efforce de décrire le caractère séquentiellement ordonné des pratiques interactionnelles des participants, chaque tour de parole permettant à la fois de reconstruire l'interprétation que le participant attribue au tour de parole précédent, et de produire une action langagière de référence pour l'interprétation suivante. Cette démarche vise à rendre compte des ressources mobilisées par les participants dans ce processus, selon leur propre perspective.

L'analyse des données a consisté à identifier toutes les formulations d'un dévoilement de soi de la part des animateurs PEPS (Hill, Mahalik, & Thompson, 1989). L'analyse des trajectoires thématiques des séquences de dévoilement de soi a ensuite été conduite. L'examen fin et détaillé de ces trajectoires par l'analyse topicale (Mondada, 2003) a permis de préciser la description des dévoilements de soi produit par les animateurs, la manière dont ils émergent dans les interactions et les ressources langagières déployées par les interactants pour assurer l'activité thérapeutique en cours. Sur la base de ces analyses nous avons identifié que certains sont précédés ou suivis par des énoncés des patients, avec des phénomènes de négociations interactionnelles (alignements ou désalignements), le recours à des territoires épistémiques

variés et une augmentation des productions langagières de la part des patients. Nous avons alors constitué une collection des séquences de dévoilement de soi de la part des animateurs qui sont précédés de questions d'ouverture ou de relance de la part des patients. Finalement, nous avons transcrit l'ensemble de la collection afin de décrire, de la manière la plus précise possible, la prise de parole des participants à l'interaction dans les particularités de leur émergence en situation. Les phénomènes ont ensuite été analysés avec les outils conceptuels choisis, selon un schéma en deux phases :

- *L'organisation topicale*, qui a d'abord permis de décrire la négociation du thème entre le participant.
- *Les ordres épistémique et déontique* de l'interaction a permis de rendre manifeste la dynamique des rapports de place lors des dévoilements de soi d'un professionnel

Dans la partie suivante, nous présentons deux séquences emblématiques de notre objet d'étude, issues de la collection établie et analysée.

## Analyses

Nous présentons deux séquences, emblématiques de la collection, lors desquelles un patient questionne un animateur à propos des exercices du programme thérapeutique et qui l'invite à un récit personnel. Les questions surviennent à des points d'échanges inattendus, ce qui provoque la surprise des participants et initie des négociations de rôles et de places dans le cours des interactions.

La première séquence (Figure 1) prend place lors de la cinquième séance PEPS, au milieu du programme. Dans l'exercice en cours, les participants décrivent, tour à tour leurs stratégies pour se remémorer des moments agréables. Alors qu'une séquence d'explicitation entre un



Figure 1: PEPS\_Site1\_S5

participant et une animatrice s'est clôturée, la superviseure (S), également participante, s'adresse à un patient (P2) en recyclant un témoignage qu'il avait fait en début de séance à propos d'un exercice mené en intersession : « Je me demandais. Quand vous avez montré votre photo tout à l'heure. Est-ce que, vous, pour vous remémorer les moments agréables, d'avoir un support, une photo, un objet, ça vous aide ? ». Le patient décrit alors ses astuces en faisant le lien avec les stratégies qu'il a mobilisées en début de séance, quelques minutes plus tôt. L'extrait débute avec une séquence de clôture de cet échange :

## PEPS Site1 S5 00 :55

1 P2 juste un peu penser en fait.  
2 (.)  
3 j'ai imaginé euh(.)euh:(..)quels outils j'ai besoin pour réussir à  
4 faire cet exercice +voilà c'est ça qui est ressorti  
5 ----->+ + montre la projection avec la main  
6 (1.0)  
7 S d'accord.(.)okay.donc(.)la MUsique c'est aussi un bon support  
8 pour [°vous.°  
9 P2 [>oui oui oui<  
10 S °°okay°° (4.0)  
11 Tous regardent le sol devant eux, S ou P2 ----- >

L'échange semble arriver à un épuisement topical, visible par des marqueurs verbaux de synthèse (voilà c'est ce qui est ressorti, ligne 4 ; d'accord, okay, donc, ligne 7), des signes d'alignements sur une compréhension partagée du thème conjointement développé (okay, ligne 7 et ligne.11; oui oui oui, ligne 9), des tours de parole de plus en plus brefs, des micro-pauses (lignes. 2, 3, 6, 7) et une longue pause (ligne 10). Puis, P2 s'auto-sélectionne et initie une nouvelle séquence orientée vers l'explicitation de S, qui manifeste des signes de surprise à cette sollicitation inattendue :

12 P2 regarde S en souriant, la tête inclinée vers l'avant  
13 °et vous? hh°  
14 P1 hh  
15 sourit et regarde S  
16 P5 regarde S en souriant

P2 porte son regard vers S en souriant (ligne 12) et lui adresse à voix basse une question (et vous ?, ligne 13). Cette prise de parole spontanée indique une prise de position active dans le déroulement des interactions en prenant le rôle d'animateur des échanges. L'adressage d'une question centrée sur l'explicitation des expériences vécues a constitué jusqu'à ce point de la séance une ressource interactionnelle produite principalement par les animateurs PEPS. Le regard et le sourire (ligne 12) qui précèdent la prise de parole de P2 semble indiquer un certain plaisir. Bien que cette question relève d'une action déontique haute, par le fait qu'elle implique l'attente d'une réponse de la part de S, des marques d'atténuation sont observables chez P2 (volume bas de la voix, sourire, tête inclinée vers le bas, lignes 12 et 13). Le sourire dans le ton de la voix reçoit un écho de la part d'autres patients (P1 et P5) (lignes 14 et 15), qui se tournent ouvertement vers S alors qu'ils regardaient la projection devant eux. Cette question provoque un amusement et des marques de curiosité sur la suite des échanges et sur la réaction de S (plusieurs sourires de participants et regards orientés vers elle).

17 S AH:: si j'aime les supports?=  
18 P2 =non: si vous vous faites comment avec +le support(.)vous vous +projetez?  
19 +signe de la main +lève la  
20 main devant lui  
21 S ah::(.) alors euh(.)NON j'arrive bien à rêver euh à partir comme ça?  
22 (..)j'ai pas forcément besoin de support.j'aime bien(..)fermer les yeux.  
23 P2 +d'accord.merci.  
24 +regarde S avec les mains jointes devant puis regarde puis devant lui

La réponse de S dénote une surprise, manifestée par une exclamation prononcée avec un volume augmenté en début de tour de parole (AH ::, ligne 17), complétée par une question de clarification (si j'aime les supports ?, ligne 17). P2 enchaîne rapidement et rectifie le sens de sa question (ligne 18) en soulignant ses paroles par des gestes des mains (ligne 19). S répond avec de multiples signes d'hésitations (ah ::, alors euh, ligne 21 ; micro-pauses, lignes 21 et 22).

Elle répond alors à la question de P2 en position complémentaire et s'aligne à l'activité d'explicitation qu'il a initiée. Il clôture ensuite la séquence par une validation et des remerciements (lignes 23 et 24).

Au plan déontique, cette séquence montre une bascule des rapports déontique et épistémique par la prise du rôle d'animateur par P2. Dans le programme PEPS, les statuts et les rôles sont a priori distribués de sorte à ce que les animateurs endossent la responsabilité de conduire la séance et, de ce fait, sont en droit d'attribuer des tâches aux participants. La question « et vous ? » survient après une clôture qui semble évidente pour plusieurs participants du groupe, ce qui les surprend et les amuse. P2 prend une place déontiquement haute en questionnant S sur ses propres stratégies de gestion des souvenirs. Par cette action, il endosse un rôle d'animateur, expert des habiletés PEPS. Poser une question constitue une action déontique proximale de gestion des interactions dans la relation momentanée de l'interaction (Mondada, 2013). Il s'agit en quelque sorte d'une prise de pouvoir dans l'échange puisque cette action constitue une spécificité du rôle d'animateur. Malgré sa surprise, S s'aligne à la proposition et tente de répondre à l'attente de P2. Il s'agit d'une congruence déontique (Stevanovic & Peräkylä, 2012). Des recherches ont montré que la façon de formuler une question impacte non seulement la réponse en tant que telle, mais également le positionnement du destinataire (Robinson & Heritage, 2006). C'est également P2 qui gère la fin de l'interaction en clôturant la séquence d'explicitation (ligne 23).

Au plan épistémique, la séquence rend également compte d'un changement de position de P2 par rapport au statut initial du cadre de la rencontre. Les animateurs possèdent une autorité d'expertise par leur statut et leur rôle professionnel. De ce fait, ils sont censés détenir l'autorité épistémique (epistemic primacy) la connaissance et la légitimité d'interroger les patients sur leurs savoirs à propos des contenus PEPS ou à propos de leurs expériences personnelles en lien avec ces contenus. Les patients détiennent, quant à eux, une expertise à propos de leur expérience de la maladie et des stratégies pour la gérer, et développent progressivement des savoirs experts concernant les habiletés enseignées. Du point de vue de l'accès épistémique (epistemic access), les territoires jouent un rôle primordial pour déterminer les connaissances que chaque participant détient, du degré de confiance qu'il a en ses savoirs et de leur source. L'accès épistémique renvoie à deux territoires d'expertise : celui du vécu personnel et celui des contenus du programme thérapeutique et ses modalités de mise en œuvre des stratégies préconisées. Alors que tous les participants ont un accès certain au premier, le cadre contextuel de la rencontre et les premières séances PEPS (1 à 4) indiquent que les animateurs présentent plus de connaissances en la matière ; les rôles et statuts prescrivent également a priori une expertise plus grande aux professionnels qui mènent le programme. Dans cette séquence, P2 montre une bonne connaissance des habiletés PEPS en orientant l'explicitation des stratégies de S, ce qui indique une appropriation du contenu du programme à la cinquième séance déjà. La transcription permet également de relever que S, censée être experte de son propre vécu, donne à voir des hésitations lors de la question de P2. Puisqu'elle répond ensuite et semble certaine de sa connaissance de soi, l'analyse permet de souligner que l'effet de surprise peut être due au changement de rôle, plus qu'au contenu de la question. Cette prise en main de l'agenda de l'interaction rend compte d'un positionnement de P2 avec une certaine autorité épistémique puisqu'il s'octroie lui-même le droit d'interroger la superviseure (auto-sélection, ligne 13), sous-entendant, dans l'accompagnement à l'explicitation qu'il mène, un droit au savoir expert. Dans la ligne des travaux sur les rapports de place, le statut épistémique et la

position sont constamment (ré)élaborés de manière réflexive par les participants à l'interaction sociale, reproduisant et confirmant les statut initiaux des participants ou en les remettant en question, les transformant et les négociant (Mondada, 2013). En bref, en questionnant la superviseure sur un territoire d'expertise à priori situé chez les animateurs, le patient inverse les rôles. Prise au dépourvu, elle montre des signes d'hésitation pour s'adapter à la nouvelle distribution des droits et devoirs interactionnels, proposée par le patient.

Par son double alignement, épistémique et déontique, la superviseure s'est positionnée de façon complémentaire au patient. Elle accepte d'être interviewée sur un territoire d'expertise du registre personnel et donne ainsi l'autorité et la légitimité épistémique au patient. Elle lui laisse également la maîtrise de l'agenda interactionnel en ne produisant pas un tour de parole supplémentaire après l'énoncé de clôture. En effet, les actions d'ouverture et de clôture constituent des stratégies typiques d'une prise de position déontique haute dans une interaction (Nguyen, 2020).

Les analyses de la collection montrent que les questions des patients conduisent à un alignement de la part des animateurs dans la conduite des séances PEPS. Pourtant, l'autorité épistémique de l'animateur n'est pas forcément conservée. La deuxième séquence (Figure 2) survient au commencement de la quatrième séance PEPS. L'activité d'ouverture consiste à partager les expérimentations menées depuis la semaine précédente. Sur l'invitation de sa collègue (A2), l'animatrice (A1) décrit ce qu'elle a fait pour réaliser l'exercice que chaque participant devait faire pour mettre en pratique les habiletés PEPS enseignées dans le programme.



Figure 2: PEPS\_Site 3\_S4\_00.12

A1 raconte une course à pied au lever du jour qui l'a conduite en haut d'une montagne. Bien que le but de l'exercice consistait à savourer un moment agréable, A1 avoue ne pas avoir réussi (et en fait j'suis arrivée en-haut pis j'suis redescendue direct(h)ement et: et j' me suis dit après coup MINCE quoi pourquoi, hors transcription). Cet aveu suscite une activation de tous les patients et le rythme des interactions s'accélère, avec des chevauchements multiples et des questions qui fusent et s'enchaînent. A1 tente de clôturer la séquence avec un énoncé récapitulatif (ben voilà (.) là j'aurais pu mettre en place des comportements pour augmenter c'moment agréable et: °j' l'ai pas fait.°, hors transcription). Alors que A1 s'oriente vers une transition, une patiente (P5) formule d'une voix imperceptible son incompréhension de cet échec :

PEPS Site 3 S4 00.12.

- |   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | P5 | °j'comprends pas°                                      |
| 2 | A1 | de- [vous comprenez pas quoi?                          |
| 3 | P2 | [on se censure.  |
| 4 | P5 | pourquoi vous êtes ((signe de la main de haut en bas)) |
| 5 | A1 | pourquoi je suis redescendue direct?                   |

6 (...)
   
7 P5 ouais?
   
8 A1 ((hausse les épaules))
   
9 P5 [en courant
   
10 P2 [comme ça non pf

Presque pour elle-même, P5 énonce un commentaire que A1 entend malgré le volume bas (j'comprends pas, ligne 1). Cette dernière s'interrompt dans son élan et s'adresse à P5 en s'alignant à son interrogation (de- vous comprenez pas quoi ?, ligne 2). Au même moment, un autre patient (P2) poursuit l'activité précédente qui consistait à donner une signification à cet échec (lignes 3 et 10). A1 ne s'aligne pas à cette proposition et reste orientée corporellement et du regard en direction de P5. Celle-ci répond à la demande de clarification en explicitant ce qui est incompréhensible. Elle initie son tour par un énoncé incomplet (pourquoi vous êtes, ligne 4) et termine avec un geste de la main qui montre le mouvement de monter et descendre de la montagne. A1 formule une traduction verbale de l'énoncé multimodal, qui répond à sa propre question de clarification précédente (pourquoi je suis redescendue direct ?, ligne 5). Après une courte pause (ligne 6), P5 valide cette reformulation en terminant par une intonation montante qui invite à une réponse (ouais ?, ligne 7). A1 hausse alors les épaules, signifiant qu'elle ne sait pas quoi répondre (ligne 8). P5 prolonge l'énoncé précédent de A1 (en courant, ligne 9) ; énoncé qui était pourtant syntaxiquement complet, ce qui relance l'échange sur l'explicitation des raisons de ce comportement incompréhensible :

11 A1 ouais parce que j'prends pas le temps en fait
   
12 P5 hein:
   
13 A1 parce que voilà je monte en courant je redescends en courant pis- pis je
   
14 j'prends pas le temps juste de m'arrêter et pis- mais c'est ouais? y a
   
15 même pas de raison? [vraiment c'est vrai:
   
16 P5 [d'accord

A1 s'aligne et répond à la question en avouant ne pas agir selon les habiletés enseignées dans le programme (ouais parce que j'prends pas le temps en fait, ligne 11). Encouragée par une expression exclamative de P5 (hein :, ligne 12) qui manifeste la compréhension d'une signification acceptable de l'explication, A1 enrichit sa réponse en développant la description de son comportement (parce que voilà je monte en courant je redescends en courant, ligne 13) et détaille encore la description de l'absence du comportement attendu dans l'exercice (pis-pis j'prends pas le temps juste de m'arrêter, lignes 13-14). Elle clôture sa justification en avouant qu'elle ne connaît sincèrement pas la raison (y a même pas de raison vraiment c'est vrai, lignes 14-15). P5 accepte cette réponse élargie en chevauchement de tour (d'accord, ligne 16). La séquence pourrait s'arrêter à ce point de l'échange mais A1 formule un énoncé conclusif :

17 A1 pourquoi: bonne question [(inaud)
   
18 P2 [l'envie d'être productive peut-être ou: vou:s
   
19 vous sentez le besoin souvent d'être [productive
   
20 A1 [peut-être ouais.[j'vais méditer sur&
   
21 P2 [ouais moi j'ai ça:
   
22 A1 &#x26;vos+questionnements&
   
23 +se tourne à sa gauche prend la souris du PC
   
24 A2 +tourne les pages de son cahier
   
25 A1 okay:+alors est-ce qu'y a quelqu'un qui: qui s'appelle en fait la
   
27 +regarde l'écran
   
28 dernière fois on a parlé des <stratégi::es> que- qu'on peut utiliser
   
29 justement pour augmenter ses émotions positi::ves j'sais pas si y a
   
30 quelqu'un qui se rappelle de ça



A1 formule un énoncé évaluatif conclusif supplémentaire (pourquoi: bonne question, ligne 17) qui semble renforcer l'assertion précédente et clôt le topic. Pourtant, P2 continue à chercher le sens des comportements de A1 et formule une nouvelle hypothèse, en chevauchement compétitif (lignes 18-19). A1 s'aligne (peut-être ouais, ligne 20) et enchaîne avec une nouvelle tentative de clore de sujet (j'veais méditer sur vos questions, lignes 20-22). Ce dernier énoncé renvoie à des actions personnelles futures qui seront supposément menées ultérieurement. Bien que les comportements des deux animatrices indiquent la fin de la (utilisation d'objets fonctionnels, la souris de l'ordinateur qui permet de changer les diapositives projetées et les pages du cahier de l'animateur, lignes 23-24), P2 poursuit son topic en ouvrant sur son propre territoire d'expertise (ouais, moi j'ai ça, ligne 21). Dans ce dernier extrait, le P2 continue sur la trajectoire topicale initiée avant l'extrait analysé et se désaligne de l'orientation que donne A1 vers une clôture : les énoncés en pré-clôtures de A1 sont interrompus à chaque tour par des prises de parole spontanées de la part de P2 qui poursuit la discussion. La transition topicale est alors agie par A1 qui initie explicitement une nouvelle consigne de travail en groupe (lignes 25-30).

Dans cette deuxième séquence, au plan de la trajectoire topicale, l'animatrice s'aligne à la sollicitation générale du groupe de comprendre les raisons personnelles de l'échec à l'exercice PEPS. Alors que le patient (P2) poursuit cette activité analytique, l'animatrice s'aligne à la sollicitation d'une autre patiente (P5) sur le même topic. Au plan déontique, ce positionnement en complémentarité donne à voir l'acceptation de l'animatrice de suivre l'orientation de l'activité donnée par les patients (P5 et P2). Elle leur donne, pour ainsi dire, le temps de quelques interactions, la conduite de l'échange (position déontique proximale haute) ; dans l'extrait, elle confie ce rôle à P5. Une fois le constat d'échec définitivement reconnu (lignes 13-15), l'animatrice tente de reprendre son rôle professionnel de conduite de la séance, ce qui ne se produit pas facilement. Bien que P5 accepte la clôture (ligne 16), l'animatrice est amenée à signifier un désalignement abrupt et multimodal à P2 à la fin de l'extrait pour reprendre la conduite du cours de la séance et effectuer la transition topicale et de l'activité.

Au plan épistémique, cette séquence se différencie de la précédente par une certaine perte de l'accès et de l'autorité épistémique de A1, non seulement sur le territoire de la connaissance de soi, mais également sur les savoirs professionnels experts développés dans PEPS. Les analyses montrent une manifestation progressive d'absence de connaissance de soi (les raisons de son échec) et des savoirs à mobiliser pour faire face à l'absence de plaisir dans les activités de la vie quotidienne (l'un des buts centraux du programme). Le rôle professionnel attendu dans ce cadre interactionnel thérapeutique requiert d'être capable de s'engager dans l'exploration d'expériences personnelles au même titre que les patients, ainsi que de conduire le groupe à acquérir les connaissances nécessaires (théoriques et pratiques) pour apprendre de nouvelles compétences favorisant la santé. A1 montre un alignement à l'activité d'exploration de ses expériences en lien avec les exercices PEPS initiée par les patients qui permet un changement de rapport de place, mais elle ne parvient pas à maintenir une autorité épistémique qui lui permet de mener une activité d'éducation thérapeutique.

## Discussion

Dans la première séquence analysée, nous avons vu que par son double alignement, épistémique et déontique, la superviseure s'est positionnée de façon complémentaire au patient. Elle accepte d'être interviewée sur un territoire d'expertise du registre personnel et donne ainsi l'autorité et la légitimité épistémique au patient. Elle lui laisse également la maîtrise de l'agenda interactionnel en ne produisant pas un tour de parole supplémentaire après l'énoncé de clôture. La deuxième séquence se différencie de la première par une certaine perte de l'accès et de l'autorité épistémique de l'animatrice, non seulement sur le territoire de la connaissance de soi, mais également sur les savoirs professionnels experts concernant PEPS. L'animatrice montre un alignement à l'exploration de son échec initiée par les patients qui permet un changement de rapport de place, mais elle perd son autorité épistémique qui lui permet de mener une activité d'éducation thérapeutique. Ces analyses fines mettent en évidence différentes façons de répondre aux questions personnelles des patients.

Le contexte dans lequel les données ont été acquises est un peu particuliers car il promeut le partage d'expérience comme modalité pédagogique dans l'enseignement des compétences PEPS. Curieusement, nous n'avons pas trouvé dans notre corpus d'exemple de désalignement à une question personnelle d'un participant avec un rappel des rapports de place traditionnels comme cela peut être préconisé dans la formation de base des professionnels de la santé. Une distance « thérapeutique » peut être recommandée pour éviter qu'une relation personnelle s'instaure entre le patient et le soignant et n'interfère avec la réflexivité et la résolution du problème clinique, le niveau de conflit interne ou la responsabilité du patient (Dewald, 1992; Glickauf-Hughes & Chance, 1995; Rogers, 1946). Cette recommandation peut contredire l'idée que l'authenticité est associée à une meilleure alliance thérapeutique, et que la confiance octroyée par les patients est augmentée lorsque les cliniciens dévoilent des informations personnelles (Hanson, 2005; Laugharne, Priebe, McCabe, Garland, & Clifford, 2012). Nos analyses montrent l'intérêt des différents ordres dans la relation pour aborder les questions personnelles des patients en soutenant l'alliance thérapeutique et en conservant la légitimité épistémique dans la relation thérapeutique. Nos données indiquent que dans les situations telles que la première, les professionnelles montrent des éléments de surprises liés aux changements de rapports de place. Dans le deuxième exemple présenté, ce sont les participants qui sont surpris par l'échec de l'animatrice et qui la questionnent. Dans les deux exemples et dans toutes les séquences de la collection, les professionnelles s'alignent à la proposition d'aller sur un territoire épistémique personnelle, mais sollicitent une clarification du topic avant de renseigner les patients sur la thématique proposée. Ces clarifications peuvent être interprétées comme un moyen de gérer la surprise, mais aussi comme preuve d'ajustement à la demande spécifique du patient. Autrement dit, les professionnelles semblent d'accord de partager des expériences personnelles, mais comme ce partage n'a pas été préparé (comparativement à celles qui sont prescrites dans les exercices PEPS), il est pertinent de s'ajuster au besoin spécifique du patient (Nguyen et al., 2022). Dans les situations, lorsque ce besoin spécifique semble être jugé comme pertinent par les professionnelles, la réponse est coconstruite jusqu'à l'acquiescement ou acceptation des participants. Néanmoins, dans la deuxième séquence présentée, si l'animatrice cherche à s'ajuster, elle n'obtient pas

l'assentiment des participants et l'animatrice termine la séquence en reprenant une place déontique haute en dirigeant l'attention des participants sur la suite de l'intervention. En revanche, sur le plan épistémique l'animatrice perd sa légitimité vis-à-vis des participants tant sur ses savoirs personnels et les savoir attendus sur l'interventions en cours. Les animatrices partagent leurs expériences personnelles dans le cadre de l'alignement aux bascules de places initiés par les questions des patients. L'alignement semble pertinent lorsqu'il permet justement de partager une expertise en lien avec le but de l'intervention. En revanche, il ne semble pas avoir de plus-value s'il ne répond pas à cet objectif.

Les études sur les rapports de place dans la relation soignant-soigné sont particulièrement nécessaires afin de procéder aux adaptations liées à la révolution épistémique dans le monde de la psychiatrie. En effets, dans les années 1980, les lois sur les droits des patients ont changé les rapports déontiques entre patients et professionnels. Le patient peut refuser de prendre un traitement prescrit ou demander à consulter son dossier. Actuellement la relation thérapeutique est questionnée par l'accès augmenté à l'information, la professionnalisation de la pair-aidance (Suter & Favrod, 2020) ou le recours au plan de crise conjoint et la décision partagée comme alternative à la contrainte (Lequin et al., 2021). Il devient nécessaire de mieux comprendre et affiner les ingrédients de la compétence professionnelle dans l'interaction soignant-soigné afin de pouvoir l'enseigner et de valoriser ces compétences interactionnelles.

Cette étude relève la pertinence de former les professionnels de la santé et du social aux ingrédients et aux leviers d'une relation partenariale avec les patients sur la dimension épistémique. Elle relève également l'intérêt de les former sur la dimension déontique, c'est-à-dire à organiser un environnement interactionnel pour les patients propice à l'expérimentation du leadership relationnel. Ils peuvent, ainsi, apprendre à se placer de manière intentionnelle en position asymétrique inversée par rapport à la configuration situationnelle initiale. Bien que le professionnel conduise l'agenda de la séance, le patient dirige momentanément les interactions dans une séquence délimitée de la séance. L'ajustement rapide des professionnels aux initiatives des patients dans la conduite de l'échange constitue une compétence interactionnelle importante pour l'évolution des formes de partenariat. Cet environnement interactionnel expérientiel formateur rappelle la zone proximale de développement de Vygotski (1985) qui permet à l'apprenant de mener avec succès une tâche qu'initialement il ne sait pas faire sans l'étayage d'un tier.

## **Conclusion**

Cette recherche permet de mieux comprendre les enjeux relationnels manifestés au cours des échanges entre soignants et patients dans un groupe thérapeutique qui requiert un rapport partenarial entre les participants. Des analyses interactionnelles de deux situations emblématiques de partage d'expériences personnelles des animateurs sur la sollicitation des patients rendent compte des compétences interactionnelles des participants, patients et soignants, et de leur nature collectivement élaborée dans la situation clinique. Une poursuite des analyses de la collection devrait permettre de produire une synthèse des compétences interactionnelles des professionnels dans la mise en œuvre d'une relation collaborative et partenariale afin de pouvoir être enseignées dans la formation à la relation thérapeutique.

## Conventions de transcription

Symboles	Significations
P ; A ; S	Locuteur (Patient, Animateur, Superviseur)
[ ]	Chevauchement d'énoncés
=	Enchaînement rapide entre les tours de parole
&	En fin de ligne et au début de la ligne qui complète le même tour de parole
(.)	Pause de moins de 0.2 seconde
(0.0)	Pause : silence mesuré en secondes et dixièmes de secondes
°mot°	Énoncé en volume inférieur que la conversation environnante
MOT	Énoncé en volume plus fort que la conversation environnante
.hh	Inspiration
hh	Expiration
hm hm , euh	Bruits sonores
£mot£	Particule de rire insérée dans un mot
mo(h)t	Énonciation avec une voix rieuse
(inaud)	Énoncés non audibles pour le transcripteur
(XXX)	Nombres de syllabes inaudibles
-	Coupure abrupte du son précédent, troncation
?	Montée du ton de l'énoncé
.	Chute du ton de l'énoncé
((comportement))	Actions ou évènements (comportement observé ou sonnerie du téléphone)
+ énoncé	Multimodalité – description d'un comportement survenant en même temps que des énoncés (du même acteur ou d'un interlocuteur) ;
+comportement concomitant	autres symboles utilisés si plusieurs superpositions : * ; # ; §

## Références bibliographiques

- Dewald, P. A. (1992). The "rule" and role of abstinence in psychoanalysis. In (Eds.), (135-152). , CT: In A. Sugarman, R. Nemiroff, & D. Greenson (Eds.), *The technique and practice of psychoanalysis: Volume II : A memorial volume to Ralph R. Greenson*. Madison, CT: International University Press.
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics, 1*, 71-106.
- Ekberg, K., & LeCouteur, A. (2015). Clients' resistance to therapists' proposals: Managing epistemic and deontic status. *Journal of Pragmatics, 90*, 12-25. doi:10.1016/j.pragma.2015.10.004
- Ekberg, K., & LeCouteur, A. (2020). Clients' Resistance to Therapists' Proposals: Managing Epistemic and Deontic Status in Cognitive Behavioral Therapy Sessions. In C. Lindholm, M. Stevanovic, & E. Weiste (Eds.), *Joint Decision Making in Mental Health: An interactional approach* (pp. 95-114). Cham: Palgrave Macmillan.
- 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. *Psychotherapy and psychosomatics, 88*(2), 84-95. doi:10.1159/000496479
- Favrod, J., Nguyen, A., Frobert, L., & Pellet, J. (2018). La relation thérapeutique avec les patients qui ont des troubles psychotiques. In N. Franck (Ed.), *Traité de réhabilitation psychosociale* (pp. 245-254). Paris: Elsevier Masson.
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière: un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. In J. Friedrich & J. Pita Castro (Eds.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (pp. 127-162). Dijon: Editions Raisons et Passions.
- Glickauf-Hughes, C., & Chance, S. E. (1995). Answering clients' questions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 32*(3), 375-380. doi:10.1037/0033-3204.32.3.375
- Hänsel, A., Nübling, M., & Langewitz, W. A. (2008). Do patients respect the line?: Transgression of boundaries reported by Swiss general practitioners. *Patient Educ Couns, 72*(3), 424-428. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.05.014>

- Hanson, J. (2005). Should your lips be zipped? How therapist self-disclosure and non-disclosure affects clients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(2), 96-104. doi:10.1080/17441690500226658
- Heritage, J. (2012a). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52. doi:10.1080/08351813.2012.646685
- Heritage, J. (2012b). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29. doi:10.1080/08351813.2012.646684
- Heritage, J. (2013a). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, 15(5), 551-578. doi:10.1177/1461445613501449
- Heritage, J. (2013b). Epistemics in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 370-394). Sussex, UK: Wiley-Blackwell,.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2016). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38. doi:10.1177/019027250506800103
- Hill, C. E., Mahalik, J. R., & Thompson, B. J. (1989). Therapist self-disclosure. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 26(3), 290-295. doi:10.1037/h0085438
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Conversation analysis: studies from the first generation. G. Lerner. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: studies from the first generation*. (Vol. 125, pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Kushida, S., & Yamakawa, Y. (2020). Clients' Practices for Resisting Treatment Recommendations in Japanese Outpatient Psychiatry. In C. Lindholm, M. Stevanovic, & E. Weiste (Eds.), *Joint Decision Making in Mental Health: An interactional approach*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Laugharne, R., Priebe, S., McCabe, R., Garland, N., & Clifford, D. (2012). Trust, choice and power in mental health care: experiences of patients with psychosis. *International Journal of Social Psychiatry*, 58(5), 496-504. doi:10.1177/0020764011408658
- Lequin, P., Ferrari, P., Suter, C., Milovan, M., Besse, C., Silva, B., . . . Favrod, J. (2021). The Joint Crisis Plan: A Powerful Tool to Promote Mental Health. *Front Psychiatry*, 12(229), 621436. doi:10.3389/fpsy.2021.621436
- Lindström, A., & Weatherall, A. (2015). Orientations to epistemics and deontics in treatment discussions. *Journal of Pragmatics*, 78, 39-53. doi:10.1016/j.pragma.2015.01.005
- Maela, P. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, N° 110(3), 13-20. doi:10.3917/rsi.110.0013
- Mondada, L. (2003). Parler topical et organisation séquentielle: l'apport de l'analyse conversationnelle. *Verbum*(2), 193-219.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15(5), 597-626. doi:10.1177/1461445613501577
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366. doi:10.1111/josl.1\_12177
- Nguyen, A. (2020). *La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité* Univ. Genève, Genève. Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:146948> (FPSE 767)
- Nguyen, A., & Favrod, J. (2019, 28 juin 2019). [Promouvoir la participation et l'empowerment des patients par la compétence du dévoilement de soi: perspective interactionnelle du Programme PEPS (Programme Emotions Positives pour la Schizophrénie)].
- Nguyen, A., Frobert, L., & Favrod, J. (2020). L'analyse interactionnelle comme modalité pédagogique : l'exemple d'un dispositif pour la formation des infirmiers à la relation thérapeutique en psychiatrie. *Phronesis*, 9(2), 93-107. doi:10.7202/1071697ar

- Nguyen, A., Frobert, L., Ismailaj, A., Monteiro, S., & Favrod, J. (2022). Qu'est-ce que les professionnels dévoilent d'eux-mêmes dans la relation thérapeutique avec les personnes atteintes de schizophrénie ? *Pratiques Psychologiques*, 28(1), 43-54. doi:10.1016/j.prps.2021.03.001
- Nguyen, A., Frobert, L., McCluskey, I., Golay, P., Bonsack, C., & Favrod, J. (2016). Development of the Positive Emotions Program for Schizophrenia: An Intervention to Improve Pleasure and Motivation in Schizophrenia. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 13. doi:10.3389/fpsyt.2016.00013
- Nienhuis, J. B., Owen, J., Valentine, J. C., Winkeljohn Black, S., Halford, T. C., Parazak, S. E., . . . Hilsenroth, M. (2018). Therapeutic alliance, empathy, and genuineness in individual adult psychotherapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy Research*, 28(4), 593-605. doi:10.1080/10503307.2016.1204023
- Priebe, S., Dimic, S., Wildgrube, C., Jankovic, J., Cushing, A., & McCabe, R. (2011). Good communication in psychiatry--a conceptual review. *European psychiatry*, 26(7), 403-407. doi:10.1016/j.eurpsy.2010.07.010
- Psychopathology Committee of the Group for the Advancement of, P. (2001). Reexamination of therapist self-disclosure. *Psychiatric Services*, 52(11), 1489-1493. doi:10.1176/appi.ps.52.11.1489
- Robinson, J. D., & Heritage, J. (2006). Physicians' opening questions and patients' satisfaction. *Patient Education and Counseling*, 60(3), 279-285. doi:10.1016/j.pec.2005.11.009
- Rogers, C. R. (1946). Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1(10), 415-422. doi:10.1037/h0060866
- Ruusuvuori, J., Aaltonen, T., Lonka, E., Salmenlinna, I., & Laakso, M. (2020). Discussing Hearing Aid Rehabilitation at the Hearing Clinic: Patient Involvement in Deciding upon the Need for a Hearing Aid. *Health Communication*, 35(9), 1146-1161. doi:10.1080/10410236.2019.1620410
- Selting, M. (2012). Complaint stories and subsequent complaint stories with affect displays. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 387-415. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.005>
- Selting, M. (2022). Affectivity in conversational storytelling. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 229-277. doi:10.1075/prag.20.2.06sel
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3), 297-321. doi:10.1080/08351813.2012.699260
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185-207. doi:10.1017/s0047404514000037
- Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language & Social Interaction*, 41(1), 31-57. doi:10.1080/08351810701691123
- Suter, C., & Favrod, J. (2020). La pair-aidance en Suisse romande. In N. Franck & C. Cellard (Eds.), *Pair-aidance en santé mentale* (pp. 203-211). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson SAS.
- Teas Gill, V., & Roberts, F. (2012). Conversation Analysis in Medicine. In *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 575-592).
- Traverso, V. (2008). Analyser un corpus de langue parlée en interaction: questions méthodologiques. *Verbum-Revue de Linguistique*, 30(4), 313.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris: Editions Ophrys.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions sociales.
- Waehler, C. A., & Grandy, N. M. (2016). Beauty from the beast: Avoiding errors in responding to client questions. *Psychotherapy (Chic)*, 53(3), 278-283. doi:10.1037/pst0000082
- Weiste, E., & Peräkylä, A. (2014). Prosody and empathic communication in psychotherapy interaction. *Psychotherapy Research*, 24(6), 687-701. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10503307.2013.879619>

# Observer les enjeux relationnels dans les interactions de la vie quotidienne au sein d'un foyer d'urgence en travail social

Camille MONTEFUSCO

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

[Camille.Montefusco@hetsl.ch](mailto:Camille.Montefusco@hetsl.ch)

Dominique TREBERT

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

[Dominique.Trebert@hetsl.ch](mailto:Dominique.Trebert@hetsl.ch)

Marianne ZOGMAL

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

[Marianne.Zogmal@hetsl.ch](mailto:Marianne.Zogmal@hetsl.ch)

## Résumé

*Dans le contexte de la haute école spécialisée (HES) en Suisse, la formation professionnelle en travail social s'effectue en alternance. Lors des stages, les étudiant·e·s en formation sont accompagné·e·s par les collectifs de travail et des praticien·ne·s formateur·trices (PF), mais ils/elles sont également amené·e·s à partager des activités avec les bénéficiaires sans proximité immédiate d'un·e membre de l'équipe de travail. Cette contribution s'intéresse à une activité conjointe entre une étudiante en formation et une bénéficiaire. Sur le plan théorique, la démarche de recherche s'inscrit dans une perspective interactionnelle en analyse du travail. L'analyse de films vidéo rend visible comment les participant·e·s s'ajustent mutuellement pour mener une activité conjointe et mobiliser différents savoirs. Elle montre également que l'accompagnement formatif contribue à configurer la situation de travail, même à distance.*

## Mots-Clés

Formation en alternance, travail social, analyse interactionnelle, dimension relationnelle

## Introduction

La situation de formation professionnelle qui nous intéresse dans cette contribution se déroule au sein d'une Fondation qui accueille, protège et oriente des jeunes en difficulté sociale et familiale en Suisse romande. Notre propos s'inscrit dans le contexte de la haute école spécialisée (HES) en Suisse qui fonde ses dispositifs de formation en se basant sur les principes de l'alternance. Lors des périodes de formation pratique les collectifs de travail et les praticiens et praticiennes formateur·trices (PF) sont des figures de référence pour les étudiant·e·s en formation (Trébert & al., 2021). Cependant dans la réalité du quotidien ces derniers/dernières sont amené·e·s à partager des activités avec les bénéficiaires sans que les membres de l'équipe soient toujours en proximité immédiate. Pour ce faire ils/elles mobilisent des importantes compétences relationnelles pour entrer en relation avec les jeunes et réguler les potentiels

enjeux qui en découlent. En effet dans le travail avec autrui les enjeux relationnels sont multiples et les ressources à mobiliser pour s'y ajuster aussi. En se focalisant sur les enjeux liés à la mise en circulation des savoirs (Heritage, 2012), cette contribution s'intéresse à montrer comment les participant-e-s s'ajustent dans les interactions pour mener une activité conjointe. Comment les participantes reconnaissent-elles et négocient-elles leur positionnement lié aux savoirs, dans une situation où une étudiante en travail social se trouve seule à mener une activité avec une bénéficiaire ? Une telle situation de travail, hors présence des membres de l'équipe éducative, peut-elle s'inscrire dans un accompagnement formatif et quelles seraient les traces visibles d'une dimension de formation dans le cours des interactions ?

## **Le contexte : La formation en alternance**

Le contexte de formation en situation de travail, présenté dans cette contribution, s'inscrit dans une formation en alternance (Veillard, 2017 ; Trébert, 2016 ; Filliettaz, 2008). Il s'agit d'un des deux stages, désignés comme période de formation pratique (FP), qui représentent, au total, environ le tiers du temps de formation. Ces périodes de formation pratique font partie d'une formation de niveau tertiaire, de type universitaire professionnalisant, proposée par une Haute École Spécialisée (HES) dans le champ du travail social en Suisse. Afin d'assurer le suivi dans ces contextes de formation en situation de travail, le dispositif de formation prévoit l'institution de tuteurs ou de tutrices, désignés comme « praticien-formateur/praticienne-formatrice » (PF). Un-e PF dispose d'un cahier de charge spécifique, d'un temps de suivi en plus de son activité de travail et d'une rémunération, parfois symbolique, de son activité de formation. Il/elle dispose également d'une formation postgrade par un « Certificat d'études avancées » (CAS-PF) regroupant les domaines de la santé et du travail social.

La littérature sur le tutorat est foisonnante et montre que l'accompagnement tutoral est multiforme (Chaliès & Durand, 2000) et qu'il existe des récurrences mais aussi des manières très différentes de penser et de le mettre en œuvre aujourd'hui (Ulmann, 2016). L'accompagnement tutoral peut prendre la forme de scénarios différents qui passent d'un format de familiarisation, à des formats de transmission et de mise au travail, d'abord assistée et semi-assistée, avant d'aboutir à une mise au travail en autonomie (voir Kunégel, 2005, p. 131). La transformation de ces formats de l'accompagnement au travail amène des modifications des enjeux relationnels. Dans les métiers de l'« humain », la complexité de l'accompagnement tutoral s'observe notamment lorsque l'objectif de formation porte sur des enjeux relationnels (Libois; 2011; Nguyen, 2020). Apprendre à se positionner sur le plan relationnel afin de « prendre sa place » (Trébert et al., 2021) se construit par des négociations menées de façon explicite ou implicite, dans le cours des situations de formation au travail. Ces enjeux relationnels concernent les interactions entre les tuteurs-trices, les membres d'une équipe de travail et les apprenant-e-s. Cependant, ils surgissent surtout lors des rencontres avec les bénéficiaires au cours des échanges quotidiens. Lorsqu'un-e apprenant-e se trouve seul-e avec un usager ou une usagère, il s'agit de négocier les positionnements réciproques et les manières de s'ajuster mutuellement. Cette contribution vise à étudier comment les participant-e-s d'une situation de « mise au travail » s'ajustent mutuellement par la négociation des rôles au cours des interactions. Par ailleurs, elle s'intéresse aux traces d'un



accompagnement formatif en absence d'un-e tuteur-trice ou d'un membre de l'équipe de travail.

## **Une perspective interactionnelle sur la formation professionnelle**

Sur le plan théorique, la démarche de recherche s'inscrit dans une perspective interactionnelle et multimodale en analyse du travail (Filliettaz, 2018). Les données empiriques sont issues d'un programme de recherche, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS, n°100019\_185466). Le travail sur des données recueillies sur la base de films audio-vidéo portant sur des situations de formation dans le contexte du travail permet de s'intéresser à l'activité effective des formateurs-trices et des étudiant-e-s avec les bénéficiaires. L'activité de formation se réalise dans et à travers les interactions. Une focale sur les interactions permet l'analyse systématique de la manière dont les participant-e-s aux interactions contribuent à produire et rendre manifeste un ordre social organisé et interprétable (Sacks, 1992). Une telle perspective veille à « ne jamais s'intéresser à des actes isolés, mais à considérer que c'est l'enchaînement des 'tours d'action', qu'ils soient verbaux ou non verbaux, qui constitue l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction » (Filliettaz & al., 2021, p. 156). Pour s'ajuster mutuellement, les interactants mobilisent une grande variété de ressources multimodales (Kerbrat-Orecchioni, 1992, De St Georges, 2008 ; Durand, 2019 ; Goodwin, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Schegloff, 2007 ), tels que les regards, les gestes, les déplacements, l'utilisation d'objets matériels ou symboliques ainsi que le langage verbal. Ces ressources se combinent et s'imbriquent dans des formes complexes de significations qui seront localement interprétées par les participant-e-s à l'interaction (Kress et al., 2001; Mondada, 2017).

Lors des interactions, les participant-e-s s'ajustent mutuellement sur le plan relationnel. Ces ajustements entre les interactant-e-s s'inscrivent dans des dimensions multiples, d'ordre pragmatique, contextuel, déontique, épistémique et émotionnel (Filliettaz & al., 2021). Sur un plan pragmatique, il s'agit de s'ajuster dans le cours d'une interaction pour pouvoir accomplir des actions conjointes. Sur un plan contextuel, un ajustement réciproque implique de construire la signification de ce qui se passe (Goffman, 1991). Le régime déontique des interactions organise « les jeux de pouvoir et de contrôle » (Filliettaz & al., 2021, p. 20) afin d'identifier et de négocier dans le cours de l'interaction qui peut/doit faire quoi ou non, à quel moment et de quelle façon. Sur le plan épistémique, le langage en interaction mobilise des savoirs et les met en circulation (Heritage, 2012). Le régime émotionnel des interactions s'intéresse à la régulation et à la mise en visibilité des émotions.

Cette contribution se focalise sur les enjeux épistémiques. Dans le cours des interactions, les participant-e-s mobilisent et mettent en circulation des savoirs. Les travaux de Heritage (2012) se centrent particulièrement sur cette dimension épistémique des interactions. Les participant-e-s délimitent leurs « territoires de savoirs » respectifs et se reconnaissent des états de savoirs (« epistemic status »). De cette manière, ils/elles définissent qui détient le savoir sur quoi. Les participant-e-s disposent de plus ou moins de savoirs et rendent plus ou moins visibles qu'ils disposent de ces savoirs par les positionnements adoptés dans les situations singulières (« epistemic stance »).

Les savoirs (« Knowledge ») sont rendus manifestes dans des positionnements qui peuvent varier entre K+ (sachant plus) ou K- (sachant moins). Le positionnement de chaque participant-e dépend de celui de l'autre et il est ainsi relatif et variable. Par ailleurs, un-e participant-e peut se positionner comme plus ou moins sachant-e, les positionnements sont donc graduels, comme l'illustre ce schéma :

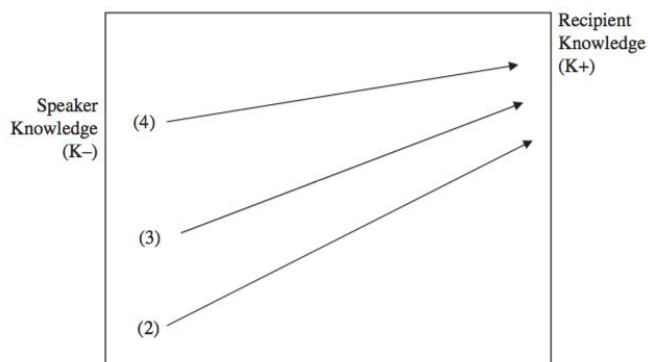


Fig. 1 : Les positionnements épistémiques comme notions relatives et graduels (selon Heritage, 2012, p. 7).

Ces positionnements se négocient dans le déroulement des interactions. Il ne s'agit pas d'un accès à un savoir existant à priori, mais d'un processus interactionnel dynamique et situé (Mondada, 2013). Les travaux d'Heritage s'intéressent aux processus interactionnels qui permettent de produire des actions reconnaissables. Pour identifier si un énoncé constitue une question ou non, par exemple, les interactants doivent déterminer les états de savoirs de leur interlocuteur. Cette contribution s'appuie sur les travaux d'Heritage et élargit l'analyse aux positionnements épistémiques adoptés par les interactant-e-s dans d'une activité menée lors d'un stage en travail social.

## La démarche méthodologique

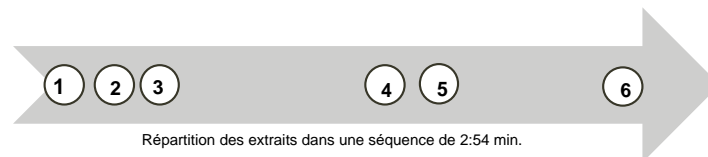
Les données empiriques sont issues d'un projet de recherche intitulé « Dimensions collectives de l'accompagnement en formation : analyse de l'activité des praticiens-formateurs et praticiennes-formatrices HES-SO dans les domaines du travail social et de la santé ». Pour étudier les pratiques tutorales mises en œuvre par les praticiens-formateurs et les praticiennes-formatrices, une démarche d'observation ethnographique sur la base d'un recueil de films vidéo a été menée dans 13 stages de formation au total, c'est-à-dire 8 stages dans le contexte du travail social et 5 stages dans le domaine de la santé. L'ensemble des films enregistrés constitue plus de 200 heures de films audio-vidéo.

Une première pré-analyse des données recueillies vise à identifier les différents objets de formation adressés dans chacun des contextes de stage par les formateurs-trices et qui sont ainsi considérés comme significatifs par les acteurs/trices engagé-e-s sur le terrain. Ce processus analytique montre que les enjeux relationnels sont au centre d'un des stages en travail social. Ces enjeux relationnels sont abordés par la praticienne-formatrice, par l'étudiante et par les membres de l'équipe éducative de manière variée dans le déroulement du stage. Pour affiner l'analyse, un travail de transcription des données filmiques permet d'étudier

l'aspect multimodal des interactions (Mondada, 2008). Sur la base de ce travail de repérage, des analyses précédentes ont étudié l'accompagnement mis en œuvre pour (se) former à « prendre sa place » (Trébert & al., 2021) dans une équipe éducative, ainsi que le « travail émotionnel » engagé pour savoir parler ou savoir réguler les émotions vécues, en fonction des contextes singuliers (Montefusco & Trébert, à paraître).

Les analyses menées préalablement se sont focalisées sur les interactions entre l'étudiante, la praticienne-formatrice et les membres de l'équipe éducative. Afin de poursuivre ces démarches de recherche, cette contribution s'intéresse à une situation hors présence des membres de l'équipe éducative lorsque l'étudiante en travail social se trouve seule à mener une activité avec une bénéficiaire. Quels sont les traces observables des enjeux relationnels émergeant de l'interaction en cours ? En ce centrant sur la dimension épistémique, il s'agit notamment d'étudier comment les différents savoirs sont mis en circulation : qui sait quoi et comment les positionnements épistémiques sont-ils rendus manifestes ? Par ailleurs, l'accompagnement formatif, malgré l'absence momentanée des formateurs-trices, reste-t-il perceptible et observable dans le cours des interactions ?

Pour aborder ces questionnements, l'analyse empirique porte sur 6 extraits répartis sur une séquence de 2:54 min.



Les trois premiers extraits portent sur le début de la séquence, les extraits 4 et 5 se déroulent au milieu et le dernier extrait montre le moment de clôture de la séquence. Les conventions de transcription utilisées se trouvent en annexe.

## L'analyse empirique : « La lessive »

La séquence présentée se déroule dans un foyer d'urgence qui accueille, protège et oriente des jeunes en difficulté sociale et familiale en Suisse romande. Dans cette situation, l'étudiante en formation (ETU) et Léa, une des jeunes accueillies (LEA) dans le foyer, s'apprêtent à faire la lessive. La séquence se passe le soir, la veille du départ de Léa dans un autre foyer d'hébergement.

Au début de l'extrait 1, l'étudiante vient vers la chambre de Léa, tocque à la porte et l'ouvre suite à l'invitation de Léa :

### Extrait 1

- |   |     |   |     |
|---|-----|---|-----|
| 1 | ETU | au fait euh:: la vaisselle/. euh la lessive.              |     |
| 2 | LEA | XX ((se lève))  |     |
| 3 | ETU | la lessive. beinh tu veux euh : on va la faire ce soir\ . | LEA |
| 4 | LE  | +OUI:::+/ (# 1)   | ETU |
|   |     |   | #1  |

L'étudiante annonce à Léa qu'il s'agit de faire la lessive le soir même (l. 1 et l.3). Elle rend ainsi visible qu'elle dispose de savoirs concernant l'organisation des tâches à accomplir. Cependant, elle montre également des signes d'hésitations. Elle se corrige par rapport à la tâche concernée (« la vaisselle/. euh la lessive. », l. 1) et quant à la possibilité de choix de Léa (« tu veux euh : », l. 3) ou l'aspect contraignant de la consigne (« on va la faire ce soir\ », l. 3). De cette manière, l'étudiante se positionne certes comme K+ face à Léa qui dispose de moins de savoirs, mais sans s'inscrire dans une asymétrie forte. En réponse aux énoncés de l'étudiante, Léa se lève (l. 2) et manifeste bruyamment sa joie (l. 4) de faire la lessive.

### Extrait 2

- 5 ETU qu'est-ce qui se passe/  
6 LEA beinh au fait il y a un truc que je veux mettre/ mais il est sale\.  
7 ETU beinh au fait le truc c'est surtout/. que moi j'avais pas capté mais c'est. D'emain matin °genre vers 9h° tu vas avec Gio pour ramener tes affaires\ .  
8 LEA ah je dois amener/  
9 ETU beinh ouais:/ moi j'avais pas capté ça non plus  
10 LEA moi non plus j'avais pas capté ça. donc on va la faire/ #2  
11 ETU donc on va le faire\ .

L'expression de la joie de Léa est tellement forte qu'elle amène l'étudiante à l'interroger pour savoir ce qui se passe (l. 5). Ceci montre que « les acteurs sociaux sont traités comme étant plus légitimes qu'autrui à s'exprimer sur leurs expériences personnelles, leurs activités ou leurs émotions, du fait de leur accès direct et privilégié au domaine de connaissance dont il est question (Berger, 2017, p. 106). Léa évoque alors que certains vêtements qu'elle veut mettre sont sales (l. 6). Son énoncé met en lien l'expression de sa joie avec des savoirs liés à l'état de ses vêtements. L'étudiante ne s'aligne pas. Elle ne met pas en question les savoirs de Léa, mais la pertinence du territoire épistémique mobilisé par Léa. L'étudiante montre que ce sont des savoirs portant sur l'organisation des activités institutionnelles futures (« demain matin », « vers 9h », « tu vas avec Gio pour ramener tes affaires », l. 7) qui nécessitent de faire la lessive. L'énonciation de ces informations liées aux événements prévus du lendemain positionne l'étudiante en tant que K+, qui dispose de plus de savoirs que Léa.

L'étudiante équilibre ce positionnement de K+ immédiatement, en indiquant qu'elle dispose tout nouvellement de ces savoirs (« j'avais pas capté », l. 7). Léa reformule le dernier énoncé de l'étudiante sous forme de question (« je dois amener », l. 8), ce qui amène l'étudiante de répondre par l'affirmative avant de répéter qu'elle n'avait pas « capté » (l. 9). Presqu'en même temps, Léa reprend la même formulation que l'étudiante (« moi non plus j'avais pas capté ça », l. 10). Les deux montrent ainsi simultanément un positionnement épistémique de K-. Ni Léa, ni l'étudiante disposaient au préalable des savoirs nécessaires pour organiser leur activité. De façon implicite, cela signifie que ce sont les membres de l'équipe éducative, présent-e-s dans l'institution lors de la préparation du déroulement de la soirée, qui ont rendu attentive l'étudiante quant aux contraintes organisationnelles et à l'organisation temporelle des activités pour le soir même et pour le lendemain. L'étudiante, pendant la discussion avec Léa, tient un carnet à la main (#2 et #1 ci-dessous) où elle a noté les différentes informations reçues par l'équipe éducative. Ce carnet constitue ainsi une trace matérielle d'un accompagnement formatif proposé en amont de l'activité « lessive ». Même hors présence momentanée des

formateurs-trices, les savoirs mis en circulation par eux/elles continuent à configurer son activité et à influencer le cours des interactions entre l'étudiante et Léa.

C'est Léa qui tire la conclusion des éléments de savoirs mobilisés : « donc on va la faire/ » (l. 10). Son énoncé est ratifié par l'étudiante par un effet de répétition (l. 11). Tout au long de l'extrait 2, l'étudiante amène certes des savoirs qui la positionnent en tant que K+, mais elle mobilise différentes ressources interactionnelles, comme l'explicitation d'un positionnement de K- antérieur, des répétitions, et des reprises des termes utilisés par Léa, afin d'équilibrer leurs positionnements épistémiques. L'étudiante et Léa vont faire la lessive de façon conjointe, comme l'utilisation du pronom « on » (l. 10 et 11) l'indique.

### Extrait 3

- |    |     |   |     |     |
|----|-----|---|-----|-----|
| 12 | ETU | mais ouais/ mais eumh : le problème c'est que je sais pas comment starter une lessive là-bas/. donc <u>je demande</u> |     |     |
| 13 | LEA | <u>moi je sais/</u>   |     | LEA |
| 14 | ETU | tu sais faire/  | ETU |     |
| 15 | LEA | ouais XX ((déplace le sac de lessive avec les pieds et avance dans le corridor)) (...)                                |     |     |
| 16 | ETU | ((se déplace vers la porte de la buanderie en cherchant la clé pour ouvrir la porte, #3))                             |     |     |

#3

Immédiatement après, l'étudiante énonce qu'il y a un « problème » et rend manifeste son positionnement de K- en ce qui concerne la lessive : « je sais pas comment starter une lessive » (l. 12). Elle commence à énoncer qu'elle va aller demander à un membre de l'équipe (l. 12), mais Léa l'interrompt en indiquant qu'elle sait faire la lessive (« moi je sais », l. 13). Lorsque l'étudiante lui demande confirmation (l. 14), Léa acquiesce et commence à se déplacer avec le sac de lessive en direction de la buanderie. Léa se positionne clairement comme K+ en ce qui concerne le territoire épistémique de la « lessive ». L'étudiante s'aligne et endosse ainsi un positionnement correspondant de K- (l. 16).

### Extrait 4

- |    |     |  |     |     |
|----|-----|--|-----|-----|
| 29 | LEA | ((se baisse et met la lessive dans la machine)) tu mets ça là-dedans. comme ça\ . façon Léa\ . |     | ETU |
| 30 | ETU | ((reste debout et regarde Léa)) tu veux de l'aide/   |     |     |
| 31 | LEA | °non merci\° .   |     |     |
| 32 | ETU | ((se baisse pour aider Léa à mettre les habits dans la machine, #4))                           | LEA |     |

#4

Dans la buanderie, Léa explique ensuite à l'étudiante comment ouvrir la machine et se baisse pour mettre son linge dans la machine. En verbalisant son action, elle continue à donner des instructions à l'étudiante pour montrer comment faire (l. 29). Elle positionne ainsi l'étudiante comme K- à qui il s'agit de donner des indications sur la marche à suivre. L'étudiante l'observe et lui propose ensuite de l'aide (l. 30). Elle montre ainsi qu'elle cherche à participer à une activité conjointe. Malgré le fait que Léa répond par la négative (l. 31), l'étudiante se baisse et commence également à mettre le linge dans la machine (l. 32). Étant donné que Léa a un bras immobilisé par un plâtre, l'intervention de l'étudiante peut viser à faciliter la tâche à Léa. Les

deux jeunes femmes s'engagent dans une activité menée conjointement. L'image #4 montre qu'il est difficile de déterminer qui est l'étudiante et qui est la jeune bénéficiaire à ce moment-là, sans une connaissance personnelle du contexte. Léa n'explique pas uniquement à l'étudiante comment faire une lessive, l'étudiante apprend à travers une participation à l'activité en cours et l'expérimentation des tâches à accomplir.

#### Extrait 5

- 42 ETU tu mets combien de: poudre/  
43 LEA comme ça. c'est égal . on fait à la façon de Léa . ((mets la poudre dans la machine))  
44 ETU t'es certaine de ce que tu es en train de faire/  
45 LEA xx  
46 ETU tu me fais flipper/

Lorsque le linge est mis dans la machine, l'étudiante demande à Léa combien de poudre elle met (l. 42). Par sa question, elle continue à rendre visible que c'est Léa qui a un positionnement de K+. Léa s'aligne et indique la quantité de poudre, en la montrant pendant qu'elle la met dans la machine (l. 43). En ajoutant que « c'est égal » et qu'elle fait « à la façon de Léa » (l. 43). Léa montre ainsi que ces manières de faire la lessive sont d'ordre approximatif et personnel. Elle dispose de savoirs K+, mais il ne s'agit pas de savoirs puisés dans des prescriptions établies. L'étudiante s'aligne à ces marques de manque de précisions et demande si Léa est « certaine » de ce qu'elle est en train de faire (l. 45) et ajoute que Léa la fait « flipper » (l. 46). Par ces remarques, l'étudiante interroge le positionnement de K+ de Léa et montre ainsi qu'elle se positionne certes comme K- en ce qui concerne la lessive, mais qu'elle endosse une responsabilité pour le bon déroulement de l'activité dans son ensemble.

Après avoir mis la poudre, Léa manipule la machine pour la mettre en route. Elle indique qu'il s'agit d'attendre. Léa et l'étudiante regardent la machine, dans une attente de plusieurs secondes, avant que la machine démarre :

#### Extrait 6

- 66 ((la machine démarre))  
67 LEA voilà tu vois/ voilà: la génie/ ((sourire))  
68 ETU merci Léa de sauver ma vie d'adulte qui ne sait pas faire de lessive\ .

Le démarrage de la machine permet à Léa de revendiquer son positionnement de K+ et sa satisfaction de voir qu'elle a réussi à faire la lessive et à montrer à l'étudiante comment la faire (l. 67). Elle ajoute même qu'elle est « la génie » (l. 67). L'étudiante remercie alors Léa et indique qu'elle vient de « sauver ma vie d'adulte » (l. 68). Elle met en lien le fait de savoir faire une lessive avec le statut d'« adulte » et ajoute ainsi une valeur symbolique à la tâche accomplie conjointement. Léa ne lui a pas uniquement expliqué une tâche et permis de faire une lessive, elle l'a « sauvée » en lui permettant d'accéder au statut d'adulte.

Pendant cette séquence, l'étudiante n'a jamais essayé de cacher son positionnement de K-. Elle a constamment rendu manifeste qu'elle ne sait pas faire la lessive. De cette manière, elle a permis à Léa de se positionner clairement en tant que K+. Pour une jeune bénéficiaire d'un foyer d'urgence, cette situation lui a permis de se sentir légitimée et reconnue dans ses savoirs

et ses compétences. La satisfaction de Léa d'avoir su faire la lessive, d'être une « génie » rendent visibles que les positionnements endossés par l'étudiante lui ont permis d'accomplir son travail de travailleuse sociale en formation. Elle a pu accompagner une bénéficiaire à accomplir une activité, en la valorisant et en renforçant son sentiment de compétence. Par la manifestation de sa non-maîtrise de l'activité de lessive, l'étudiante se positionne comme une travailleuse sociale qui est à même de soutenir et de légitimer les jeunes avec qui elle interagit.

### **(Se) former à la dimension relationnelle**

Les savoirs en lien avec l'activité sont partagés par les deux participantes qui se coordonnent pour réaliser la tâche qu'aucune d'elles ne maîtrise complètement. Ni Léa, ni l'étudiante, ne disposent de l'ensemble des savoirs nécessaires pour accomplir l'activité en question et pour faire la lessive dans le contexte institutionnel du foyer d'urgence. Léa sait faire la lessive, et l'étudiante dispose des savoirs portant sur l'organisation des activités en lien avec le départ de Léa. Les positionnements épistémiques endossés par l'étudiante et par Léa se négocient, se transforment et s'ajustent de façon dynamique dans le cours des interactions. A certains moments, des basculements des rapports épistémiques s'observent et les asymétries épistémiques sont plus ou moins marquées. A chaque instant, les deux participantes se repositionnent par la mobilisation de ressources interactionnelles variées et en assurant l'accomplissement de l'activité conjointe.

Cette contribution s'est focalisée sur les positionnements épistémiques et sur la mise en circulation des savoirs. L'analyse des interactions fait apparaître que les enjeux relationnels de la situation étudiée ne portent pas uniquement sur la dimension épistémique, mais qu'ils concernent fortement les dimensions déontique et émotionnelle. En ce qui concerne les droits et les responsabilités de l'étudiante, elle est d'une part garante du cadre et de la sécurité de la jeune et d'autre part, elle-même dépend de ce cadre et de l'organisation de ses collègues pour planifier l'activité. Par ailleurs, la mobilisation des positionnements épistémiques et déontiques et leur négociation dans le cours des interactions implique des enjeux de légitimité et de reconnaissance réciproque, et concerne ainsi également la dimension émotionnelle. L'imbrication de ces différentes dimensions sera encore à étudier plus finement dans des démarches de recherche futures.

Cependant, l'analyse empirique menée permet de montrer que l'analyse de films vidéo rend visible les compétences interactionnelles et les ressources multimodales mobilisées pour mener à bien une activité conjointe entre une étudiante en formation et une jeune accueillie dans le foyer. Elle permet également de montrer que les traces d'un accompagnement formatif sont visibles dans une situation de « mise au travail » hors présence immédiate des formateurs/trices. La praticienne-formatrice et les membres de l'équipe éducative ont partagé avec l'étudiante leurs savoirs concernant les éléments contextuels, les aspects de la planification institutionnelle et de l'organisation temporelle de l'activité à accomplir. En préparant l'activité « lessive » avec l'étudiante, ils/elles ont permis à l'étudiante de « capter » et de s'appropriier les savoirs indispensables pour se positionner dans une relation avec une bénéficiaire. Ces savoirs liés à l'organisation temporelle et institutionnelle en général donnent à l'étudiante une légitimité qui lui permet de montrer explicitement son manque de savoirs liés

à une activité ponctuelle, maîtrisée par la bénéficiaire. Ainsi, l'accompagnement formatif contribue à configurer la situation de travail, même à distance.

## Bibliographie

- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants: Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- 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). Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Université de Genève.
- Durand, I. (2017). *Le positionnement du stagiaire dans la relation tutorale : une analyse interactionnelle des pratiques d'aide dans la formation à l'éducation de l'enfance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Filliettaz, L. (2008). Apprendre dans l'(inter)action. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges, et B. Duc (dir.), « *Vos mains sont intelligentes !* » : interactions en formation professionnelle initiale, (p. 43-69). Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Université de Genève.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Carnets des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Octarès.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress C. & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (trad. par I. Joseph avec M. Darteville et P. Joseph). Paris : Éditions de Minuit.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Libois, J. (2011). *La part sensible de l'acte : approche clinique de l'action sociale*. Thèse de doctorat en formation des adultes. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales* (vol. 2). Paris : Armand Colin.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres : Continuum.
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Education permanente*, 165, 127-138.
- Mondada, L. (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéo d'interactions. *Cahiers de l'université de Perpignan*, 2008(37), 127-156.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15(5), 597-626.



- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), 71-87.
- Montefusco, C & Trébert, D. (à paraître). L'accompagnement de la dimension émotionnelle en formation en travail social : « un TRUC qui renforce le travailleur social ». *Octares*.
- Nguyen, A. (2020). *La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Ulmann, A. (2016). Éditorial. *Education Permanente*, 206, 5-9.
- Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C. et Zogmal, M. (2021). Former à « prendre sa place » dans une équipe du travail social : une dimension collective des pratiques de tutorat. *Education et socialisation*, 62, 1-14.
- Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale : apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Presses Universitaires de Rennes.

## **Annexes : Conventions de transcription**

- / Intonation montante
- \ Intonation descendante
- ° Diminution du volume de la voix
- + Augmentation du volume de la voix
- ACC Accentuation
- () Segment dont la transcription est incertaine
- XX Segment intranscriptible
- : Allongement syllabique
- Troncation
- . . . . . Pauses de durée variable
- Chevauchement dans les prises de parole
- (( )) Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales