

6^{ème} 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

Regards croisés d'une activité de formation sous l'angle de l'analyse des interactions et de la didactique professionnelle

Lucie DUGUAY

HESAV, Haute Ecole de Santé Vaud, Av. de Beaumont 21, 2011 Lausanne, Suisse
lucie.duguay@hesav.ch

Résumé

L'objet de cette communication concerne la formation pratique professionnelle dans le domaine de la santé (HES-SO, 2012). Sur le plan théorique et méthodologique, nous souhaitons croiser deux perspectives théoriques et méthodologiques différentes, en mobilisant les apports de l'analyse des interactions ainsi que ceux du champ de la didactique professionnelle. Nous visons à mettre à l'épreuve une démarche méthodologique qui se base sur des enregistrements de films vidéo de pratiques de formation et leur transcription détaillée. La séquence étudiée concerne la préparation d'une activité d'enseignement à la promotion de la santé à des populations vulnérables dans le cadre d'une formation en soins infirmiers. Les résultats des analyses empiriques montrent la richesse des ressources multimodales mobilisées et permettent de faire ressortir le caractère ordonné de cette activité apprenante.

Mots-Clés

Formation professionnelle, Didactique professionnelle, Analyse des interactions

Introduction

L'objet de cette communication concerne la formation pratique professionnelle dans le domaine de la santé (HES-SO, 2012). Nous nous intéressons au rôle des formateurs dans le quotidien de ces journées où ils accompagnent un étudiant. Que font-ils ? Quelles activités choisissent-ils ? Comment s'y prennent-ils pour faire apprendre le métier ? Cette contribution vise à aller au-delà de la prescription pour investiguer les pratiques effectives ou réelles du

praticien formateur au travail. Elle se situe à l'intérieure d'une démarche de recherche¹ qui a pour objet l'analyse de l'activité des praticiens formateurs et praticiennes formatrices HES-SO dans les domaines du travail social et de la santé (Fonds FNS 100019_185466). Elle s'intéresse notamment aux formes d'accompagnement observables impliquant directement un binôme étudiant et un praticien formateur.

Sur le plan théorique et méthodologique, nous souhaitons croiser deux perspectives théoriques et méthodologiques différentes, en mobilisant les apports de l'analyse des interactions (Filliettaz et al., 2021 ; Trébert et al., 2021) ainsi que ceux du champ de la didactique professionnelle (Mayen 2012, Mayen, Pastré, Vergnaud, 2006 ; Pastré et Rabardel 2005). Dans une perspective située, interactionnelle et multimodale, l'analyse des interactions permet de décrire finement l'usage des mots, des intonations, des gestes, des expressions du corps, des éléments matériels et des positionnements dans l'espace. Dans une approche de didactique professionnelle, la description et l'identification de ces différentes ressources interactionnelles mobilisées permet ensuite de constituer des indicateurs. Ceux-ci permettent de repérer les situations de travail qui sont travaillées avec l'étudiant. Nous investiguerons comment le PF transforme ces situations en situation apprenante. Comment s'y prend-il ? En quels termes ?

Cette contribution présente en premier le contexte de la formation professionnelle en soins infirmiers avant d'aborder les deux perspectives théoriques mobilisées. Une présentation brève des démarches de l'analyse des interactions et de la didactique professionnelle est suivie par une analyse empirique d'un entretien de stage entre une praticienne formatrice et un étudiant en soins infirmiers. La synthèse vise ensuite à identifier la structure conceptuelle de l'activité formative de la praticienne formatrice, à partir des indicateurs repérés par une analyse fine des interactions. Finalement, les éléments conclusifs discutent des apports du croisement des deux perspectives théoriques et des perspectives pour des recherches futures.

La formation professionnelle en soins infirmiers

Les formations professionnelles dans les domaines de la santé et du travail social en Suisse se déroulent en alternant des stages et des enseignements dans des hautes écoles spécialisées (HES). Lors de ces stages, les étudiants en soins infirmiers sont accompagnés par un « praticien formateur » ou une « praticienne formatrice » qui endosse un rôle de tuteur dans le contexte du travail. Dans ce contexte de formation, des heures d'accompagnement sont allouées pour la formation des étudiants sur le terrain. Les modalités d'accompagnement varient d'un stage à un autre, mais englobent fréquemment des entretiens de stage entre un praticien ou une praticienne formatrice et l'étudiant.e. Ce texte concerne un entretien de stage appelé

¹ La démarche de recherche présentée dans ce texte a pu être réalisée grâce à l'équipe de recherche dirigée par Dominique Trébert (HETSL, Lausanne) et notamment grâce aux apports précieux de Marianne Zogmal (HETSL, Lausanne).

également enseignement clinique dans le cadre d'une formation en soins infirmiers. Il s'agit donc de l'analyse de pratiques réelles dans le cadre du travail quotidien.

Regards croisés de deux perspectives théoriques

Voici en quelques mots et de manière très succincte chacune des deux perspectives mobilisées. Nous reviendrons plus précisément sur les notions abordées dans le cadre de l'analyse du corpus de données.

La perspective interactionnelle

Pour la perspective interactionnelle, l'intelligibilité de l'action est produite par l'analyse fine d'un ensemble de ressources dites multimodales (Fillietaz et al., 2021 ; Trébert et al., 2021 ; Mondada, 2017). Celles-ci comprennent le langage verbal, les intonations, les gestes, les expressions du corps, les éléments matériels ou les positionnements dans l'espace.

Le processus interactionnel se déroule étape après étape, de façon séquentielle. Les participants à une interaction se rendent mutuellement manifeste leur compréhension de ce qui se passe. Dans une perspective interactionnelle, l'intention n'est pas prise en considération comme un état mental intérieur aux personnes. Elle émerge au cours des échanges en fonction des ajustements mutuels des participants à l'interaction et de l'activité menée (Fillietaz & al., 2021). Par une analyse détaillée, il s'agit d'identifier comment les participants eux-mêmes attribuent une signification à leurs propres conduites interactionnelles et à celles de leurs co-participants.

Par ailleurs, les interactions s'inscrivent dans un contexte et les interactants construisent ensemble une compréhension partagée de la situation dans laquelle ils se trouvent. Les réalités sociales préexistent à une rencontre, mais elles sont remobilisées et ajustées dans le cours des interactions.

La didactique professionnelle

Pour la perspective de la didactique professionnelle, le concept de situation est central. La situation professionnelle est définie comme ce à quoi, avec quoi, et avec qui les professionnels ont à faire (Mayen, 2012).

Toute situation est singulière, unique et par conséquent "située" mais elle est en même temps un élément d'une classe ou famille de situations plus large dont elle partage, entre autre, un ensemble de traits communs constitué par le schème (Mayen, 2004 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

Est liée à une famille définie de situations une forme invariante d'organisation nommée structure conceptuelle de l'activité ou schème opératoire. Dans cette communication, nous utiliserons le terme de « structure conceptuelle » lorsqu'il s'agit de rendre visible le travail de la praticienne formatrice. La structure conceptuelle de la famille de situation comporte quatre

composantes que sont les buts, les invariants opératoires, les inférences associées à des règles d'action et les connaissances en actes (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

Une famille définie de situation répond à des buts et est associée à des invariants opératoires. Ceux-ci ont pour fonction de guider l'action en prélevant des informations observables et mesurables. Ces données vont permettre un diagnostic de la situation afin de procéder à des règles d'actions (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Les connaissances-en-actes sont des propositions tenues pour vraies (Vergnaud 2001 a cité par Tourmen) et sont sous-jacentes à ce réseau de relations entre les buts, les invariants opératoires et le répertoire d'actions. Cette mise en relation entre ces différentes composantes du schème ou de la structure conceptuelle permet de faire des inférences et d'élargir les possibilités d'agir.

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.

Pour cette contribution, l'analyse porte sur un des stages dans le contexte de la santé. Les données présentées ci-dessous sont issues d'un entretien de stage, appelé également enseignement clinique, entre une praticienne formatrice (PF) et d'un étudiant (ETU) de première année. L'entretien est d'une durée de 50.09 minutes et vise à préparer une activité de promotion de la santé. Cet entretien a donné lieu à une première analyse thématique, suivi par un travail de transcription des données filmiques afin d'étudier l'aspect multimodal des interactions (Mondada, 2008). Finalement, nous avons choisi cinq extraits issus de cet entretien et dont l'analyse porte sur de traces de la vidéo et de leurs retranscriptions.

Dans la démarche d'analyse, nous aimerions croiser deux méthodes théoriques pour voir en quoi l'analyse des conduites interactionnelles visibles, observables, peut éclairer les concepts de la didactique professionnelle. La réflexion sur les apports et les limites d'un tel croisement théorique n'est pas au centre de cette contribution, qui vise plutôt à identifier la structure conceptuelle de l'activité formative de la praticienne formatrice lors de cet entretien de stage, à travers l'identification d'indicateurs par une analyse fine des interactions.

Analyse croisée du corpus de données

Les cinq extraits présentés ci-dessous sont issus d'un entretien de stage qui porte sur la préparation d'une activité dite de promotion de la santé, planifiée pour le lendemain et destinée à une population vivant dans un établissement d'accueil de migrants forcés. Il est prévu d'organiser une activité culinaire avec les migrants consistant à préparer du «pain perdu». Le premier extrait se déroule tout au début de l'entretien.

Extrait #1

- 1 PF au niveau de la promotion de la santé . ça évolue aussi . ((gestes de la main))
2 hein . au niveau des recherches et tout ça . et puis ce qui se passe actuellement .
3 c'est que . euh . pour les populations VULnérables .
4 mais aussi pour d'autres populations .
5 pour pouvoir AMener ((geste de la main)) un message de santé qui soit entendu .
6 il faut du LIEN\ ..
- 7 ETU ((léger hochement de tête))
- 8 PF quelqu'un qui . qui t'arrête dans la rue et qui dit Monsieur cela serait bien si vous
9 fassiez telle ou telle chose . c'est- au niveau de la CONfiance\ au niveau de l'impact
10 dans ta vie . ça a peu d'impact . donc il faut un peu perpé:trer ce lien . euh . pour
11 pouvoir se rapprocher des gens ((geste de la main)\ . et puis ((geste de la main))
12 gagner un peu leur confiance . et après pouvoir passer des messages de santé\ .. on
13 s'est aussi rendu compte que . les gens . dans la promotion . il faut une demande ...
- 14 ETU hmm hmm ((hoche la tête))
- 15 PF (...) ((s'avance sur sa chaise)) . donc .. on reste sur des activités . qu'on dit bas seuil\

Dans l'extrait ci-dessus, la praticienne formatrice introduit la thématique de l'entretien et nomme l'activité prévue (« au niveau de la promotion de la santé », l. 1). De cette manière, elle met en lien une activité spécifique avec une famille de situation, désignée explicitement. En évoquant « les recherches et tout ça » (l. 2), elle rend visible qu'elle dispose de savoirs liés à l'activité de promotion de la santé, qui constituent des « connaissances en actes », c'est-à-dire des propositions considérées comme vrai (Vergnaud, 2001, cité par Tourmen, 2014).

Elle relie ces connaissances en actes aux population vulnérables (l. 3) mais aussi aux autres populations (l. 4). Elle rend ainsi manifeste qu'elle explicite une activité de promotion pour le contexte spécifique, où il s'agit de prendre en charge des patients dans des situations de vulnérabilité, ainsi qu'en général, en lien avec l'éventuel parcours futur de l'étudiant où il pourrait être amené à travailler avec d'autres populations. Elle agit ainsi sur une des caractéristiques d'une famille de situation, la diversité. La diversité implique d'anticiper le même genre d'activité dans d'autres contextes. (Mayen, 2004). Elle fait un lien avec la possibilité de réutiliser cet apprentissage dans d'autres situations. La praticienne formatrice nomme ensuite le but de l'activité prévue (« pour pouvoir AMener un message de santé », l. 5) et la connaissance en actes (« il faut du LIEN », l. 6). Il s'agit de la condition qui permet d'atteindre le but visé.

La praticienne formatrice enchaîne avec un contre-argument en changeant de voix énonciative (« quelqu'un qui . qui t'arrête dans la rue et qui dit Monsieur cela serait bien si vous fassiez telle ou telle chose », l. 8-12). Par le recours à un discours indirect fictif, la praticienne formatrice adopte un changement de point de vue, ce qui lui permet de répéter les connaissances en actes par des procédés interactionnels variés (« il faut perpé :trer ce lien (...) pour pouvoir se rapprocher des gens », l. 10-11). Finalement, elle réitère la famille de situation par la

dénomination de l'activité prévue : il s'agit d'une activité de promotion de la santé (l. 1) et nomme le résultat visé « qu'on dit bas seuil » (l. 15).

Ce premier extrait met en évidence la structure conceptuelle de l'activité d'enseignement de cette praticienne formatrice. Elle prépare l'étudiant une activité professionnelle future au moyen d'un entretien. Elle pilote l'entretien au moyen d'un invariant opératoire. Il s'agit du schème de la situation métier « activité de promotion ». Nous utiliserons le terme « schème opératoire » lorsqu'il s'agit de la situation métier qui fait l'objet de l'enseignement pédagogique. Le terme « structure conceptuelle » sera utilisée pour décrire l'organisation de l'activité de formation de la praticienne formatrice. Au niveau de sa stratégie pédagogique, elle rend visible le schème opératoire de la situation métier en nommant le but, les connaissances en acte et le résultat attendu. Les traces de l'extrait montrent l'éventail des stratégies utilisées pour préparer l'étudiant à cette activité de promotion de la santé. La praticienne formatrice construit une argumentation complexe, accompagnée par des répétitions, des modulations de la voix et des changements de voix énonciatives. Les accentuations de certains mots porteurs de sens, comme les termes VULnérables, CONfiance ou LIEN, rend manifeste ce que la praticienne formatrice cherche à faire comprendre à l'étudiant. Cette mise en visibilité du schème opératoire de la situation métier constitue un invariant de son activité formative de praticienne formatrice. Par ailleurs, elle cherche à montrer les aspects de diversité liés à ce schème opératoire, en créant du lien avec d'autres contextes professionnels futurs qui n'impliquerait pas une population vulnérable.

Suite à cette explicitation concernant l'activité à venir, la praticienne formatrice s'adresse à l'étudiant et lui pose une question :

Extrait #2

- 1 PF et puis il y a quelqu'un qui se présente que tu ne vois pas beauCOUP\
2 que tu . que tu . ne vois pas en consultation . l'objectif il serait lequel/ ..
3 ETU par rapport à l'état général/
4 PF hmm hmm
5 ETU et puis aussi l'état mental/ .
6 PF ((hoche la tête))
7 ETU pour voir si on le sent intégré . c'est peut-être pas le mot .
8 PF ((hoche la tête))
9 ETU vu que . ils sont dans un centre qui . en gros les empêche de le faire .
10 PF ((sourit et incline la tête))
11 ETU mais voir s'il s'adapte et puis s'il y a des problèmes . qui méritent plus d'attention/
12 PF ((hoche la tête))
13 ETU pas méritent . mais qui ont besoin de plus d'attention\
14 PF hmm hmm\
15 ETU pour toi aussi pour savoir un peu\
16 tu les vois pas\
puis ça te donne une idée qui sont les gens . si

Pour introduire sa question, la praticienne formatrice aborde la thématique des personnes qui sont peu connues de l'étudiant (« et puis il y a quelqu'un qui se présente que tu ne vois pas beauCOUP \. », l. 1). Elle explicite ainsi des variables liées aux catégories de personnes vivant

dans l'établissement d'accueil. Elle choisit une variable rare. La variabilité représente des événements qui peuvent survenir fréquemment, ou plus rarement, mais qui sont complexes et importants (Mayen, 2004).

Elle enchaîne et évoque la catégorie de personnes qui ne vient pas aux consultations (l. 2). Le lieu de consultation est à des dizaines de kilomètres de l'établissement d'accueil. La praticienne formatrice évoque un nouveau but de l'activité de promotion de santé. Il ne s'agit pas uniquement de faire un message de santé mais de se faire connaître afin que les personnes concernées puissent venir consulter en cas de problèmes de santé. Elle introduit ainsi l'extensivité de cette activité de promotion. L'extensivité correspond aux champs qui doivent être pris en compte au moment de l'action (Mayen, 2004).

En contraste avec l'extrait 1, la praticienne formatrice n'explique pas elle-même ce qu'il s'agit de faire dans les situations évoquées. Elle pose la question à l'étudiant. L'analyse nous permet de constater que cette question en fin de phrase a une forme d'inférence projective (« l'objectif il serait lequel /», l. 2).

La praticienne formatrice met ensuite en place les conditions pour soutenir l'étudiant et lui donner la possibilité de développer son raisonnement par une série de ressources multimodales. Elle donne des signes d'écoute par des continueurs (l. 4 et 14), des hochements de têtes (l. 6, 8, 12) et des sourires (l. 10). De cette manière, elle montre qu'elle est à l'écoute, qu'elle suit le discours et incite l'étudiant à continuer. Nous pouvons observer les effets interactionnels de ces alignements qui font advenir la parole et le raisonnement de l'étudiant (l. 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15-16). L'extrait montre ici la nature collective et la coordination fine des ressources multimodales mobilisées entre la praticienne formatrice et l'étudiant. L'action de la praticienne formatrice est ici discrète et se donne à voir à travers une analyse fine du cours de l'interaction.

L'analyse de cet extrait permet de voir émerger un deuxième invariant opératoire. En effet, la praticienne formatrice pilote son activité en fonction des réponses de l'étudiant. Ces dernières lui permettent de situer son niveau de compréhension. La forme conditionnelle et projective de la question de l'extrait #2 nous incite à émettre l'idée que le but principal de son activité est de faire penser l'étudiant. La praticienne formatrice ajuste son activité avec deux invariants opératoires. Premièrement, elle rend visible le schème opératoire de la famille de situation métier et ses prises d'informations sont les variables issues des caractéristiques de cette activité métier « promotion de la santé ». Elle fait des inférences à l'aide des caractéristiques que permet cette famille de situation. Elle s'appuie sur la variabilité et l'extensivité de cette famille de situation métier pour faire réfléchir l'étudiant. Elle agit également en fonction du niveau de connaissances de celui-ci. Ses prises d'informations sont les réponses de l'étudiant en relation avec les données de la famille de situation « promotion de la santé ». Elle utilise tout un répertoire d'action pour l'aider à penser. Elle conduit son activité en effectuant un diagnostic sur le niveau de compréhension de l'étudiant tout en interagissant avec lui. Le pilotage montre une activité d'écoute et d'alignements au moyen de continueurs et des hochements de tête. Des activités discrètes mais puissantes lorsqu'il s'agit de faire dire et penser.

L'extrait 3 suit immédiatement le précédent :

Extrait #3

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | PF | ouai:s\ ((hoche la tête)) . et puis récolter toutes ces informations sur lui . ça . va amener |
| 2 | | quoi/ (1 sec.) |
| 3 | ETU | une meilleure compréhension/ |
| 4 | PF | de ta part sur lui / ((inclina la tête)) |
| 5 | ETU | dans les deux sens \ . cela va lui permettre de savoir que tu es là\ |
| 6 | PF | mmh ((hoche le tête)) °ouais c'est ça° |
| 7 | ETU | et si VRAIment il y a quelque chose . il sait qu'il y a- |
| 8 | PF | hmm hmm |
| 9 | ETU | même si c'est peut-être pas d'un accès facile . (...). mais que c'est une possibilité . et |
| 10 | | que ça existe\ |
| 11 | PF | alors ça c'est TRES important ce que tu dis ((regarde en direction de l'ordinateur)) c'est |
| 12 | | ça c'est qu'on va . CREer du lien\ ((le bras droit accompagne ses paroles en direction |
| 13 | | de ETU + regard vers l'ETU)) c'est aussi pour ça ces actions de promotion |

Au début de cet extrait, la praticienne formatrice ratifie l'énoncé précédent de l'étudiant et elle traite ainsi la réponse comme valide (« ouai:s\ », l. 1). Par la modulation de sa voix, l'allongement du « ouais », le court silence consécutif, son hochement de tête et le regard focalisé sur l'étudiant, elle manifeste cependant qu'elle attend encore un développement en plus. Elle explicite cette attente par une relance (« et puis récolter toutes ces informations sur lui . ça . va amener quoi/ », l. 1). Notons que pour la relance, elle utilise un vocabulaire professionnel et fait le lien avec la récolte d'information qui constitue une étape importante d'une démarche en soins infirmiers. Au niveau syntaxique, elle pose la question en fin de phrase. C'est une forme récurrente dans ses manières de poser les questions, qui s'oriente vers un but général consistant à « faire penser » l'étudiant.

Celui-ci ne répond pas immédiatement, mais après une pause de 1 seconde. Sa réponse est marquée par une intonation montante et il semble demander une confirmation de la part de la praticienne formatrice. Celle-ci ne répond pas mais pose une nouvelle question qui oriente vers une réponse possible, sans la donner (« de ta part sur lui/ », l. 4). Elle ratifie ensuite l'énoncé de l'étudiant à voix basse (« °ouais c'est ça°, l. 6), ce qui incite l'étudiant de reformuler et à préciser ses énoncés (l. 7, 9-10). La praticienne formatrice fait dire sans dire elle-même ce qu'elle souhaite entendre. Ces échanges permettent de faire un diagnostic sur le niveau de compréhension de l'étudiant mais aussi d'interagir ensemble, dans une co-construction.

Finalement, la praticienne formatrice valide les énoncés de l'étudiant, par une accentuation forte (« c'est TRES important ce que tu dis », l. 11). Elle exprime ainsi à l'étudiant que le but de l'échange est atteint et elle rend visible son évaluation positive. Cette clôture met en évidence que la praticienne formatrice a mis en place un segment évaluatif et diagnostique de la compréhension de l'étudiant. Elle reprend en main l'échange et reformule et complète ce qui a été dit précédemment. Elle réitère l'emphase sur les connaissances en acte « créer du lien » qui résumant ce que l'étudiant a dit. Elle montre ainsi une affiliation aux énoncés de l'étudiant.

Cependant, elle ne ratifie pas seulement le contenu mais propose une reformulation sous la forme d'un langage professionnel (l. 12-13).

Dans l'extrait 4, la praticienne formatrice complète les explicitations précédentes par des nouvelles modalités interactionnelles :

Extrait 4

1 PF mais comme on est dans du bas seuil . la première chose à faire c'est . de se faire
2 reconnaître . et de . passer un message plutôt HUMAIN . ((avant-bras dr. fait un
3 mouvement de la PF vers l'ETU)) de dire
4 & je suis un professionnel je suis là en tant que professionnel ((avant bras droit se dirige
5 vers la PF)) mais je m'intéresse à VOUS& ((avant bras dr. se dirige vers l'ETU)) . ET .. &je
6 veux savoir comment vous allez/ . et vous pouvez venir chez moi quand ça ne va pas\&
7

Dans cet extrait, la praticienne formatrice fait une monstration de comment se faire reconnaître et passer un message humain (l. 1-2). Par un discours indirect fictif, elle va donner la voix à un professionnel (l. 4-7). Elle adopte un changement de prosodie (marqué par « & ») et donne ainsi la voix à ce qu'un professionnel pourrait dire en situation de travail.

Dans l'extrait 5, la praticienne formatrice donne ensuite la voix à un patient fictif :

Extrait 5

1 PF *°ah: puis vous savez: ...en fait j'étais un grand consommateur d'alcool: puis j'ai arrêté:
2 puis en ce moment c'est un peu plus difficile:°*
3 HOP toi tu peux rebondir la-desSUS ((les mains s'agitent dans un mouvement de
4 rotation horizontal))

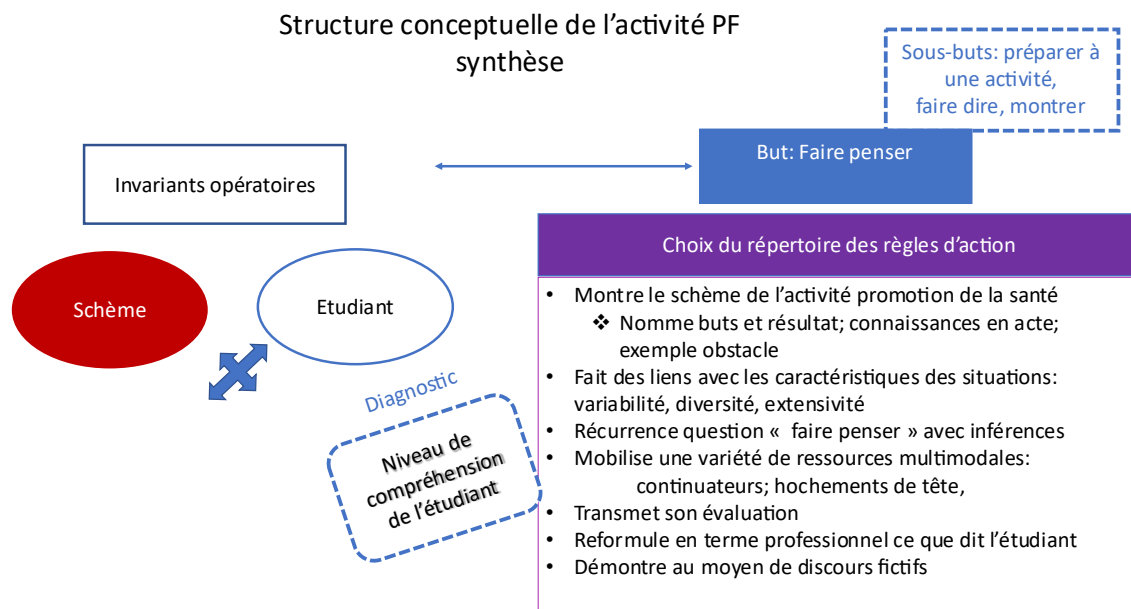
Dans cet extrait, la praticienne formatrice adopte la prosodie d'un patient potentiel qui parle de ses problèmes de dépendance à l'alcool (l. 1-2) pendant une activité culinaire avec l'objectif de promotion de la santé à bas seuil. Ce discours rapporté a pour objet de donner une visibilité aux situations éventuellement possibles lors d'une activité de préparation de « pain perdu ». La praticienne formatrice enchaîne ensuite très rapidement par une interjection (« HOP », l. 3) qui attire l'attention de l'étudiant pour lui indiquer qu'il peut « rebondir la-desSUS » (l. 3).

L'analyse des extraits 4 et 5 montre une nouvelle stratégie déployée par la praticienne formatrice. Elle utilise des discours rapportés d'une professionnelle ou d'un patient fictif pour faire une monstration de l'activité à venir et pour permettre des changements de point de vue.

Synthèse

A la suite de l'analyse de ce corpus de données, nous constatons que les analyses des traces multimodales et les concepts de didactique professionnelle s'enrichissent mutuellement pour permettre d'esquisser une structure conceptuelle de cette activité d'enseignement clinique dans un contexte de formation professionnelle au travail.

Nous pouvons décrire la structure conceptuelle de l'activité formative de cette praticienne au moyen du schéma suivant :



Adaptation de Pastré, P. (2005) p.76 in Rabardel, P. et Pastré, P. Modèles du sujet pour la conception. Éditions Octares

15

A travers l'analyse interactionnelle des données empiriques, nous avons pu faire ressortir que le but principal de cet enseignement était de faire réfléchir ou penser l'étudiant. Des sous-buts émergent également : il s'agit de préparer une activité, faire dire et montrer. Deux invariants opératoires sont récurrents tout au long des extraits analysés. Il semble évident que cette praticienne oriente son activité sur la base du schème opératoire de l'activité qui fait l'objet de l'enseignement clinique. De même, la compréhension de l'étudiant est un élément pris systématiquement en compte dans le pilotage de son activité. Elle co-construit son activité formative avec l'étudiant au moyen des ressources interactionnelles.

Ces deux invariants lui permettent de faire un diagnostic sur le niveau de compréhension de l'étudiant. Nous pouvons voir dans le choix du répertoire d'action, que la praticienne formatrice utilise une panoplie de ressources en vue de former. Au-delà du fait de montrer ou rendre visible le schème opératoire de l'activité promotion de la santé, elle utilise les caractéristiques de cette famille de situation métier en jouant avec les variables de la population visée par cette activité. Elle utilise de manière itérative des questions qui ont pour objet de faire dire et penser. Elle mobilise des ressources multimodales tels que les continueurs et les hochements de tête pour encourager la réflexion à haute voix de l'étudiant. Elle valide lorsque la réponse est satisfaisante et enfin, elle utilise la monstration au moyen de discours fictifs.

Conclusion et perspectives

La méthodologie utilisée en cours d'action s'est avérée très intéressante car elle donne accès à des aspects qui restent souvent cachés dans les discours, lorsqu'un expert parle de sa propre pratique.

L'analyse interactionnelle a permis de démontrer des actions fines et efficaces qui restaient invisibles sous l'angle exclusif de la didactique professionnelle. Nous avons vu que l'usage des continueurs et des traces d'affiliation peuvent constituer des ressources puissantes pour faire réfléchir l'étudiant. Nous avons pu également observer l'importance de la prosodie pour amplifier ou faire comprendre un message. Ces différents procédés participent entièrement à l'activité de la praticienne formatrice.

Ces deux perspectives méthodologies se nourrissent mutuellement et montrent notamment une superposition de deux familles de situation. Il s'agit de la situation d'enseignement et de la situation métier « activité de promotion de la santé » qui est l'objet de l'enseignement clinique. L'analyse du corpus de données de la situation d'enseignement permet clairement d'identifier la structure conceptuelle de cette activité de formation.

En s'intéressant à la structure conceptuelle de l'activité formative de la praticienne formatrice, il apparaît qu'elle donne une visibilité au schème opératoire de l'objet de formation de manière riche et précise. Il est inhabituel de voir se superposer une double structure conceptuelle dans les travaux de la didactique professionnelle. Dans les extraits analysés, ce phénomène de superposition est en concordance avec le fait qu'elle porte une « double casquette » et qu'elle est engagée simultanément dans son métier d'infirmière et de formatrice.

L'analyse croisée de ce corpus de données rend possible une théorisation de ce qui organise l'activité en situation réelle à partir de la didactique professionnelle. Pour ce faire, il sera nécessaire d'explorer d'autres contextes de formation et d'étudier les similarités et les différences avec d'autres praticiens et praticiennes formatrices. Dans l'intervalle, ces données pourront être utilisées dans le contexte de la formation des praticiens et praticiennes formatrices afin de les familiariser aux ressources interactionnelles, et notamment multimodales, mobilisées dans leurs pratiques de formation et pour enrichir les démarches d'analyse de l'activité des formateurs et formatrices.

Bibliographie

- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., ... & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, (2), 11-51
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. *Recherches contextualisées en éducation*, 6, 13-27.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, XXII, 71-87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>

- Mondada, L. (2017). Nouveaux défis pour l'analyse conversationnelle: l'organisation située et systématique de l'interaction sociale. *Langage et société*, (2), 181-197.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Pastré, P., & Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*. Octarès.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions. *Savoirs*, (3), 9-40.
- Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation: objets et méthode de l'analyse d'interaction. *Recherche en soins infirmiers*, (2), 21-32.
- Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C., & Zogmal, M. (2021). Former à «prendre sa place» dans une équipe du travail social: une dimension collective des pratiques de tutorat. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (62).