

FORMER PAR L'ANALYSE INTERACTIONNELLE UNE MÉTHODE POUR PRENDRE SOIN DES ACTEURS EN FORMATION PROFESSIONNELLE

TRAINING THROUGH VIDEO-BASED INTERACTION ANALYSIS A METHOD FOR CARING FOR PARTICIPANTS IN VOCATIONAL EDUCATION

Laurent FILLIETTAZ

Léa BEAUD

Ayla BIMONTE

Cecilia MORNATA

Anna Claudia TICCA

Marianne ZOGMAL

*Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,
équipe Interaction et Formation, Suisse*

RÉSUMÉ

Depuis une dizaine d'années environ, dans le champ de la formation des adultes, se sont développées des formations inspirées des principes de l'analyse des interactions, qui placent au centre de l'attention le travail en tant qu'accomplissement collectif. Lors de ces formations, les participants et participantes analysent finement les dimensions communicationnelle et langagière de leurs interactions à partir de traces audiovisuelles de leurs activités de travail. À travers une analyse des pratiques réelles de formation à la lumière des théories du *care*, nous souhaitons ici mieux comprendre comment ce dispositif est susceptible d'encourager, pendant les démarches d'analyse, des dynamiques attentionnées au sein des collectifs de travail et des participant·es à la formation.

Mots-clés : analyse interactionnelle, *care*, formation professionnelle, langage, travail.

ABSTRACT

Over the last decade, the field of interaction analysis has expanded significantly in the domain of workplace learning and adult education. In such training practices, participants analyse in detail the communicational and linguistic dimensions of their interactions, using audio-video recordings of their work activities. By analysing actual training practices in the light of care theories, the paper aims at a better understanding of how these practices are likely to encourage caring dynamics within work collectives and training participants during the analysis process.

Keywords: care, interactional analysis, language, vocational training, work.

INTRODUCTION

Depuis une dizaine d'années environ, dans le champ de la formation des adultes, se sont développées des formations inspirées des principes de l'analyse des interactions, qui placent au centre de l'attention le travail en tant qu'accomplissement collectif (Filliettaz, 2018 ; Filliettaz et al., 2021). Lors de ces formations, les participants et participantes analysent finement les dimensions communicationnelle et langagière de leurs interactions à partir de traces audiovisuelles de leurs activités de travail (Filliettaz, 2022).

Pendant les formations, les professionnel·les sont accompagnées à endosser une posture analytique dans laquelle ils et elles apprennent à observer des séquences filmées portant sur le travail en train de se faire et à mettre en évidence les « ressources sémiotiques » et les « méthodes d'action » mobilisées pour résoudre les « problèmes pratiques » auxquels ils et elles sont confrontées au moment de se coordonner avec autrui pour faire ce qu'ils et elles ont à faire. Ce dispositif a été expérimenté dans différents contextes de travail : le tutorat en formation professionnelle (Trébert et Durand, 2019), les soins infirmiers (Nguyen, Frobert et Favrod, 2020), l'éducation de l'enfance (Garcia, 2021 ; Zogmal et Durand, 2020), le handicap mental (Beaud, 2022) ou l'insertion socioprofessionnelle d'adultes vivant avec des troubles psychiques (Bimonte, 2021).

À travers une analyse des pratiques réelles de formation à la lumière des théories du *care*, nous souhaitons ici mieux comprendre comment ce dispositif est susceptible d'encourager, pendant les démarches d'analyse, des dynamiques attentionnées au sein des collectifs de travail et des participant·es à la formation. Pour ce faire, nous rappelons dans un premier temps les principes théoriques au cœur du dispositif de formation par l'analyse interactionnelle, ainsi que les théories du *care*. Nous présentons ensuite des traces empiriques de deux séquences de formation issues de contextes différents et leurs analyses. L'articulation entre approches du *care* et perspective interactionnelle et les défis qui en découlent seront discutés dans la partie finale de cet article.

LES PRINCIPES DE L'APPROCHE INTERACTIONNELLE

Pour réaliser des observations et des analyses collectives des interactions en situation de travail, les personnes participant à la formation sont initiées aux principes de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (Maynard, 2012) présentés brièvement ci-après.

L'ORDRE TEMPOREL ET SÉQUENTIEL

L'approche interactionnelle des activités de travail entend l'interaction comme un processus temporel et séquentiellement ordonné qui prend place lorsqu'au moins deux personnes recourent à des ressources sémiotiques en vue de conduire collectivement une action conjointe dans un environnement partagé (Filliettaz et al., 2021). La perspective est donc radicalement actionnelle. Cette action collective *d'interagir avec* se construit de manière méthodique, organisée et mutuellement intelligible. Les épisodes interactionnels s'organisent selon un déroulement séquentiel de tours de parole qui donnent lieu à des enchaînements temporels (progression, alternance des rôles de locuteur et de destinataire, etc.). Ils sont à la fois des indices de la compréhension par les partenaires des tours de parole précédents (Schegloff, 2007) et des indices des configurations qu'ils ou elles élaborent en vue de poursuivre (ou pas) l'échange (Quéré, 1990). Ces conduites sociales organisées, ou ethnométhodes (Garfinkel, 1967), permettent aux collectifs de résoudre des problèmes pratiques auxquels ils sont confrontés lors de processus de coordination et d'intercompréhension.

Cette accessibilité à la manière dont les partenaires donnent du sens aux énoncés permet à l'analyste d'endosser une posture « émique » qui examine les événements interactionnels des participants et participantes. Cette démarche est considérée comme endogène au sens où l'analyse reconstruit les actions sociales selon le point de vue des participant·es par l'observation des faits, ici enregistrés audiovisuellement, par un mouvement de l'inductif à une conceptualisation plus générale (Ten Have, 2007).

DES RESSOURCES MULTIMODALES ET RELATIONNELLES

L'interaction, comprise comme accomplissement collectif, implique l'identification et la mobilisation de ressources perçues comme telles par les interactants et interactantes, selon qu'elles leur permettent de comprendre l'échange en cours, de le poursuivre ou de l'arrêter. Ces ressources – verbales (lexique, syntaxique), paraverbales (prosodie) et non verbales (gestes, mimiques, orientations du regard et du corps, utilisation d'objets) – constituent des systèmes plurisémiotiques, ou modes (Kress et al, 2001) convoqués de manière multiple, imbriquée et contingente à la situation d'interaction (Mondada, 2017). L'analyse des interactions s'intéresse à cette « *articulation* » *multimodale* car considérée comme à la base de la construction de sens (Filliettaz et al., 2021) et comme un indice de ce que les interactants et interactantes accomplissent.

L'analyse des interactions s'intéresse en outre à la *dimension relationnelle* de l'action. Celle-ci est rendue visible par les comportements réciproques des partenaires de l'interaction. Elle inclut leurs positionnements localement situés, comme leur compréhension ou manifestation émotionnelle, vis-à-vis des productions et actions des co-participant·es (Goffman, 1981 ; Goodwin, 1984). Elle comprend aussi, plus spécifiquement, les logiques de positionnement réciproques entre les participant·es telles qu'elles sont régies par des processus de prises de rôles, des rapports hiérarchiques plus ou moins symétriques ou asymétriques et les mécanismes de mise en jeu ou de préservation des faces des participants et des participantes.

UNE NATURE SOCIALE ET HISTORIQUE

Le contexte social et historique constitue aussi un ingrédient essentiel pour l'analyse des interactions. Les échanges sont compris, organisés, distribués par les personnes concernées en tenant compte de la réalité sociale qui préexiste à leurs échanges. Pour ce faire, les participant·es mobilisent des cadres d'activité (Goffman, 1991) issus d'expériences antérieures : il s'agit de savoirs et de savoir-faire historiquement construits et socialement ancrés dans les pratiques et les artefacts et, de manière plus générale, dans les écosystèmes dans lesquels les interactions se produisent. C'est ainsi que les partenaires de l'interaction confèrent un statut de légitimité aux actions produites et aux logiques d'enchaînement entre les tours de parole.

FORMER À ET PAR L'ANALYSE COLLECTIVE DES INTERACTIONS

L'analyse collective des interactions en formation tire ses origines d'une méthode d'enquête en sciences sociales, développée dans le champ de l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique (Harris et al., 2012 ; Stevanovic et Weiste, 2017) et connue sous la dénomination de *data session*. Cette méthode peut être définie comme une exploration analytique à la fois située et collective de données audio-vidéo qui documentent des processus interactionnels dans les conditions naturelles de leur production. Ces données filmées sont accompagnées d'une transcription des échanges langagiers, tout en tenant compte de la multimodalité.

Au cours des années récentes, la méthode de la *data session* a trouvé des prolongements dans la formation professionnelle. Considérée à l'origine spécifiquement comme une méthode de recherche, elle sert désormais des objectifs d'intervention et de professionnalisation dans différents contextes. Adaptée à des usages en formation professionnelle, cette méthode d'analyse repose sur quatre principes explicités ci-dessous.

UNE DOUBLE ASYMÉTRIE CROISÉE

En premier lieu, l'analyse collective véhicule des conditions dites épistémiques en ce qu'elles relèvent du rapport aux savoirs des personnes concernées. L'analyse interactionnelle en formation repose sur une symétrisation des relations entre chercheur·ses et professionnel·les, ce que Trébert et Durand (2019) définissent comme une « éthique de la collaboration ». En effet, il ne s'agit pas de mener des recherches « sur » les personnes, mais de conduire des démarches à caractère formatif « avec » celles-ci, évitant une posture surplombante des chercheurs et chercheuses. Cette éthique est renforcée par une double asymétrie croisée, encouragée par le dispositif, où les connaissances propres aux champs de pratique des chercheurs et chercheuses et celles propres aux champs de pratique des personnes participant à la formation sont collectivement reconnues et conjointement requises pour mener à bien l'ensemble du dispositif de formation.

UNE PARTICIPATION SÉQUENTIELLEMENT ORDONNÉE

L'analyse collective de données audio-vidéo permet de confronter les observations analytiques de chacun et chacune, dans la logique d'une « effervescence collective » (Durkheim, 1912/2001). Cette activité est réalisée selon une progression non prescrite, mais séquentiellement ordonnée qui s'adapte aux différents contextes et populations et dont nous décrivons les étapes principales à maille large. Dans une première étape, les données sont souvent introduites et présentées par la personne qui les a constituées. Le groupe procède ensuite à un visionnement réitéré d'un extrait filmé des données et à la lecture individuelle en silence de la transcription produite. Suit alors un tour de table, lors duquel chaque membre du groupe est invité à produire un ou plusieurs commentaires analytiques à propos de la séquence observée, permettant l'engagement d'une discussion collective. Au terme de la co-analyse, la personne ayant le rôle de participante-animatrice procède à une synthèse de l'analyse et commente les conditions de son déroulement. Les chercheurs-formateurs et chercheuses-formatrices présentent au collectif les rôles (animatrice, présentatrice, observatrice) dont les personnes participant se saisiront successivement, garantissent le cadre général (position descriptive sur la base des images et non-jugement) et interviennent dans la production de commentaires analytiques.

UNE ALTERNATIVE AU JUGEMENT NORMATIF

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, 1994). Celle-ci évite de « prendre parti » et suspend les jugements à caractère normatif à propos des pratiques observées (Sacks, 1984, p. 27). Les postures « évaluatives » et les postures « interprétatives » sans fondement dans les données observées dominent souvent dans les premières étapes de la démarche d'analyse. Progressivement, le groupe parvient à endosser une posture « descriptive » non jugeante, qui consiste à formuler des commentaires descriptifs et analytiques neutres, lui permettant de s'orienter vers les relations dynamiques d'interdépendance

qui se dégagent des comportements observés. Après cette étape descriptive indispensable, le groupe peut se saisir des dilemmes que l'activité filmée et sa description ont pu convoquer, pour échanger collectivement quant à la pertinence des configurations proposées et les alternatives possibles.

UNE DOCUMENTATION DE « PROBLÈMES PRATIQUES »

Dans ce processus d'acquisition d'une posture analytique descriptive, un élément tend à prendre une place décisive : l'identification de « problèmes pratiques » que rencontrent les professionnels et professionnelles lors des interactions filmées. Le groupe parvient progressivement à identifier les difficultés et obstacles repérés dans les interactions, tout en évitant de les référer à des responsabilités individuelles ou des états mentaux, et à cerner des ingrédients de la compétence d'interaction (Mondada, 2006) mobilisée pour résoudre ces problèmes pratiques. À ce propos, il est intéressant de relever que tant les problèmes pratiques que les compétences interactionnelles documentent à la fois ce qui se passe dans les séquences filmées et ce qui se passe dans le groupe d'analyse.

Le dispositif est ainsi voué à accompagner les professionnel·les à donner du sens, sur la base d'observations minutieuses du travail, aux épisodes interactionnels par l'analyse et l'interprétation de leur ordre séquentiel et temporel, dans leurs détails multimodaux, en tenant compte du cadre social et historique dans lequel elles se déroulent.

Il s'agit maintenant de mieux comprendre en quoi les principes théoriques et de conception présentés jusqu'ici résonnent avec les approches du *care*, pour ensuite regarder plus finement, à l'aide de données transcrites, comment les pratiques réelles de formation requestionnent ces résonances.

LES APPROCHES DU CARE

Tronto définit le *care* de manière très large comme « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde” de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible ». Ce monde « comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (Tronto, 2009, p. 13). Cette définition sous-tend un projet politique et moral qui vise à concilier de manière très pratique, même si de façon non exhaustive, des besoins à la fois singuliers, collectifs et éminemment situés, en accord avec une éthique du *care*.

Tronto identifie cinq phases constitutives du *care* : l'attention aux besoins exprimés par les vivants, *caring about* ; le souci de construire collectivement une réponse aux besoins identifiés, *caring for* ; le souci de répondre de manière adaptée à ces besoins, *care giving* ; le souci de s'assurer de la capacité des destinataires à répondre à nos actions, *care receiving* ; le souci de tenir compte de l'interdépendance de l'ensemble des vivants et l'ancrage de chacun dans un collectif, *caring with*.

Ceci implique d'assumer la vulnérabilité intrinsèque à tout vivant et l'interdépendance qui permet de la dépasser ou de mieux la supporter. Ce sont ces aspects de l'approche du *care* qui sont ici approfondis, afin de mieux comprendre les pratiques de formation à l'analyse interactionnelle.

UNE VISION SITUÉE ET COMPLEXE DU MONDE

L'éthique du *care* ne donne pas de principes prédéterminés, universels et englobants de ce qui est juste. La morale est ainsi considérée comme locale, ancrée dans une activité concrète, se déployant dans un contexte spécifique, et nourrie par l'expérience en cours et passée. Autrement dit, l'éthique du *care* déplace la question de la morale de ce qui est juste dans l'absolu à ce qui est important dans un contexte donné, à un moment donné (Laugier, 2009). Ceci découle du travail fondateur de Gilligan (1982), qui a critiqué de manière profonde une vision binaire de la morale (juste/faux, bien/mal, bon/mauvais...), au détriment de visions complexes, singulières, situées, ancrées dans le monde ordinaire, exprimées par des voix autres. Celles-ci doivent être reconnues comme une partie constitutive et participative du monde (Paperman, 2015). L'éthique du *care* questionne ainsi tous les domaines en lien avec la connaissance, où les personnes les plus concernées sont souvent empêchées de décrire leur propre expérience (Paperman, 2015). Pour contrer cette exclusion, nous proposons de s'engager dans une démarche qui s'apparente à l'ethnométhodologie (Garfinkel, 2001) visant à étudier « l'ensemble du savoir ordinaire, des procédures, et des considérations dont se servent les membres ordinaires de la société pour comprendre, s'y retrouver et agir dans les circonstances où ils sont impliqués (les ethnométhodes) » (Paperman, 2001, p. 346). Ceci implique d'exclure toute généralisation, regard surplombant et jugement de valeur sur ce qui est donné à voir (Laugier, 2009). Il s'agit plutôt de considérer les personnes comme des interlocutrices privilégiées de par leur implication dans le monde, et considérer ce qui est donné à voir comme un indicateur d'un ordre social en train de se faire plutôt que prédéterminé (Paperman, 2001). Pour cela il est nécessaire de développer une capacité « à voir l'importance, l'apparition et la signification des choses [...] à voir le détail, le geste expressif même si ce n'est pas forcément une vision claire et nette ni exhaustive – une attention à l'importance (what matters), à ce qui compte dans les expressions et les styles d'autrui – ce qui fait et exprime les différences entre personnes, le rapport de chacun à son expérience, qu'il faut alors décrire » (Laugier, 2009, p. 179).

Apprendre à voir ce qui est en permanence sous nos yeux et que nous ne pouvons pas voir, car trop proche de nos yeux (Wittgenstein, 1953/2014).

DES VULNÉRABILITÉS ET DES INTERDÉPENDANCES

Une meilleure compréhension du monde ordinaire en vue de le réparer peut s'engager dans une « enquête collaborative ou dialogique » (Paperman, 2015, p. 41) offrant une place aux connaissances et compréhensions de chaque personne. Néanmoins, cette démarche n'est possible qu'en considérant que tout être vivant est intrinsèquement vulnérable de par son état de dépendance aux autres, dès la naissance et tout au long de sa vie (Tronto, 2009). Se soucier du monde implique de reconnaître ces vulnérabilités et les inégalités qui en découlent. Dans certaines situations, partager et entendre les points de vue de chacun et chacune peut aboutir à une équilibration des rapports d'asymétrie, même si de manière contingente et située. Dans d'autres situations, il s'agit de reconnaître la dépendance et l'asymétrie pour veiller à ce que tout abus de pouvoir soit proscrit (Brugère, 2011). Reconnaître la vulnérabilité comme intrinsèque à tout être vivant convoque des démarches collectives pour entendre, considérer les besoins qui s'y expriment et s'engager dans une enquête pour y répondre. Néanmoins, pour que ces démarches collectives aboutissent à un monde plus habitable, il est indispensable que les interdépendances entre les vivants concernés soient aussi reconnues.

LES PRATIQUES D'ANALYSE À L'ÉPREUVE DU CARE

L'approche interactionnelle d'inspiration ethnométhodologique et les approches du *care* présentent des résonances fertiles. Les plus saillantes peuvent être évoquées comme suit. Les deux approches sont animées par un intérêt partagé pour le monde ordinaire, et convoquent le regard et l'expérience située des personnes qui l'habitent (point de vue émique), évitant ainsi toute injonction morale décontextualisée et surplombante. Cet intérêt pour ce qui a de l'importance du point de vue des personnes concernées (Laugier, 2021) trouve des prolongements du côté de la formation par l'analyse interactionnelle. Celle-ci accompagne l'émergence d'une posture descriptive et analytique auprès des participants et participantes, permettant de mettre en lumière les différentes méthodes déployées en situation de travail pour répondre à des problèmes pratiques, lors d'événements interactionnels, jusqu'au détail de leur accomplissement multimodal. La vulnérabilité intrinsèque à tout être vivant et les interdépendances qui en découlent trouvent aussi des échos dans les principes de conception du dispositif. Ils peuvent être observés aussi bien au grain microscopique des relations de mise en jeu des faces entre les participant·es que dans l'organisation générale des modalités de participation et des asymétries croisées d'expertises décrites ci-dessus.

Or, embrasser une éthique du *care* signifie endosser un questionnement critique permanent de nos pratiques sur le monde, et donc de dépasser des analyses générales et non ancrées dans une activité (Gilligan, 1982 ; Tronto, 2009). Le *care* n'étant pas une réalité tangible, mais bien un idéal vers lequel tendre, son déploiement dans les pratiques convoque inévitablement des dilemmes qui appellent des réponses situées, attentionnées et concrètes (Tronto, 1998).

Les séquences d'interaction proposées ci-dessous visent à mettre en lumière les potentialités du dispositif de formation par l'analyse interactionnelle à prendre soin d'autrui. Dans le premier cas, il s'agit d'outiller le collectif de formateurs et formatrices participant à une analyse des interactions collective, pour identifier des configurations d'action plus ou moins attentionnées observables dans les situations de travail analysées. Dans le deuxième cas, il s'agit d'encourager, auprès d'un collectif d'éducatrices de l'enfance apprenant à animer les séances d'analyse, l'émergence d'une démarche attentionnée envers les personnes impliquées dans les analyses menées au cours de la formation.

PRENDRE SOIN DU TRAVAIL ET DES TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES

L'extrait présenté ici s'ancre dans une séance de co-analyse avec quatre formateurs et formatrices, Sophie, Lucia, Olivier et Adrien – absent ce jour-là –, qui travaillent ensemble dans le domaine de la médiation culturelle¹, et deux formateurs, Lucien et Nico, qui travaillent dans le domaine des technologies visuelles. Le but de cette séance est de permettre aux formateurs et formatrices d'identifier la manière dont ils se coordonnent pour animer une formation et les compétences interactionnelles mobilisées pendant leur travail. Cette séance s'inscrit dans une recherche-intervention plus vaste visant à créer une formation de formateurs et formatrices (Beaud, 2022).

La situation de travail analysée (situation de référence) par le groupe se déroule dans un musée lors d'une médiation culturelle animée par Sophie, Lucia, Olivier et Adrien. Cette activité a été préparée plusieurs mois à l'avance et s'organise autour d'un script. Dans l'extrait de film analysé par le groupe, les formateurs

¹ Activités permettant de mettre en relation des personnes avec des œuvres artistiques.

présentent un service à thé ancien au public et Olivier cherche à passer la parole à Adrien, afin qu’il décrive la forme de la tasse. Dans l’extrait ci-dessous, Olivier explique lors de la situation de co-analyse la manière dont la situation de travail s’est déroulée² :

01	Olivier	en fait je me souviens de pourqu- . parce que je me souviens que
02		dans ce qui était prévu Adrien devrait décrire la FORME de la
03		tasse . mais/ mais . le hic/ . il a DÉcrit un peu la TASSE alors
04		j’ai DISCRÈTEMENT et gentiment rappelé/
05	Lucien	mais ça a pas marché\ ((rires))
06	Olivier	qu’il faut dire la tasse\ il y a eu un essai/ et
07	Nico	un effet contraire\
08	Lucien	mais ça a pas/ ça a ça a pas marché\
09	Olivier	et c’était ouais il y a eu un essai\
10	Lucia	<u>et moi j’ai</u>
11	Olivier	<u>et alors</u>
12	Lucien	<u>j’ai vu/ j’ai vu</u> ta très belle tentative pour recadrer\
13	Nico	mhm ((hoche de la tête))
14	Olivier	pour euh . pour faire sa boussole ambulante\
15	Sophie	oui c’était bien/ ((acquiesce))
16	Olivier	et TOI qui as/ tu as improvisé sur le moment expliquant un peu\
17	Lucia	et moi j’ai essayé de me rapprocher avec les images/ pour euh
18		voilà pour lui donner plus de
19	Olivier	oui
20	Lucia	<u>encore plus encore un appui visuel\</u>
21	Nico	<u>+comme il disait très belle tentative d’essayer de revenir sur le</u>
22		<u>droit chemin/+</u>

Olivier convoque tout d’abord la situation de travail de référence en mobilisant ses souvenirs – « je me souviens » (l.01) – et le script – « ce qui était prévu » (l.02). Il explique qu’Adrien aurait dû « décrire la forme de la tasse » (l.03) et rajoute qu’il y a eu un « hic » (l.03), car il ne s’est ni aligné au script ni à la requête d’Olivier : Adrien a « décrit un peu la tasse » (l.03) dans ses couleurs et non dans sa forme.

Dans les échanges, les participant·es rendent visible et reconnaissable le travail de coordination accompli par le collectif des formateurs et formatrices pour prendre soin du collègue en difficulté. Olivier décrit comment il a cherché à préserver la face d’Adrien devant le public en lui rappelant « discrètement et gentiment » (l.04) ce qu’il devait faire. Olivier précise aussi comment Sophie a participé à cette coordination, en visibilisant son travail de soutien vis-à-vis d’Adrien : « et toi qui as/ tu as improvisé sur le moment expliquant un peu » (l.16). Lucia explique comment elle a contribué à cette aide en rapprochant les images d’Adrien pour lui offrir un appui visuel de meilleure qualité (l.17, l.20). Cette coordination a impliqué, pour les formateurs et formatrices, la mobilisation de diverses ressources sémiotiques : Olivier et Sophie ont utilisé des ressources langagières et gestuelles et Lucia des ressources matérielles (les photos), corporelles (s’approcher d’Adrien) et de pointage sur l’image. Cette configuration co-construite semble avoir impliqué pour Olivier, Sophie et Lucia une attention particulière au besoin d’Adrien de garder un certain rôle dans la médiation culturelle, en lui permettant de donner par ses soins des informations qualifiées d’importantes par

² Les conventions de transcriptions sont indiquées en annexe.

les participant·es au processus de co-analyse. Ainsi, ils et elles semblent avoir assumé une responsabilité collective pour y répondre en identifiant des ressources adaptées et en les déployant de manière organisée, atténuant le risque pour Adrien de perdre la face devant le public présent.

Par l'accompagnement à une posture descriptive permettant une analyse fine des interactions, la démarche de co-analyse en formation semble pouvoir encourager l'identification de configurations attentionnées en œuvre dans les films, contribuant ainsi à la reconnaissance du travail accompli et des travailleurs et travailleuses. Par ailleurs, l'attention se porte aussi sur les participants et participantes à la situation de co-analyse en formation et à la reconnaissance des personnes présentes pendant les échanges. Ceci ressort particulièrement dans l'extrait suivant.

PRENDRE SOIN DES PARTICIPANTS ET DES PARTICIPANTES À LA FORMATION

L'extrait en question est issu d'une séance avec six éducatrices de l'enfance, Cloé, Dana, Iris, Gwen, Dora et Hélien, et deux formatrices, Flor et Fany. La formation visait à accompagner les participantes à réaliser des analyses de leurs pratiques éducatives afin de les déployer ultérieurement dans les équipes éducatives. Pour les participantes, l'objectif était ainsi double : apprendre à analyser des films vidéo et à animer ces séances d'analyse. L'extrait présenté ci-dessous se situe lors du bilan proposé par Cloé en charge de présenter ses observations autour de l'animation d'Iris :

01 Cloé moi je trouve que::m elle a posé: BIEN les:: elle a bien posé les choses\
 02 .. et puis on a eu la possibilité de- enFIN: . par rapport à nos demandes
 03 qu'on voulait revoir et revoir/ ((petit rire))
 04 Iris ((rire))
 05 Cloé bah t'as été euh enFIN:: c'était chouette de ta part de pouvoir euh:
 06 justement 'FIN de pas rester focalisée sur euh ton analyse . attendez
 07 vous voyez pas XX enfin: voilà\ .. et puis j'aime bien aussi le fait
 08 que::m/ .. que tu nous aies situ- que tu nous aies euh:: comment dire
 09 Gwen aiguillées\
 10 Cloé aiguillées sur certaines euh/ . petites choses parce que c'est vrai que/
 11 .. ça passe tellement vite/ ... que: on a de la peine à:: à:: à vraiment
 12 voir 'FIN:/ . à vraiment euh: nous- nous FOCALISER sur quelque chose au
 13 final\ ... donc euh je trouvais bien le fait que tu nous aies aiguillées
 14 comme ça euh .. le long de la séquence\
 15 Iris °mhm°
 16 Gwen et tu nous as laissé cette place/ . enfin t'as pas été jus- 'FIN/ ... tu
 17 nous as lai- 'FIN t'as- tu nous as donné les déta:ls sans nous dire
 18 exactement ce que tu voulais/. mais tout le temps en nous:: mais comme tu
 19 dis en nous aiguillant donc on a été chercher ce que- . au final ce que
 20 tu voulais/ . et puis c'était un échange et on est vraiment resté
 21 FOCALisées: sur la vidéo j'ai l'impression cette fois\ . par rapport aux
 22 autres fois où on: divaguait là on est vraiment restées sur la description/
 23 Dana moi je suis d'accord avec toi ouais
 24 Gwen de ce qu'on voyait après il y a eu quelques hypothèses mais: vraiment
 25 plus focalisées sur ce qu'on:/ . ce qu'on voyait\
 26 (2 secondes)
 27 Dana j'pense que t'as bien posé le problème du: par rapport à tes
 28 questionnements\
 29 Iris mmh
 30 Gwen Ouais\

Cloé entame par une évaluation positive le bilan de l'animation d'Iris, qui a « bien posé les choses » (l.01) et a permis de répondre au besoin de « revoir et revoir » le film (l.03). Cloé poursuit en soulignant comment le fait de ne pas « rester focalisée » sur sa propre analyse a été positif (l.05-l.07). Elle cherche le terme pour

qualifier l'accompagnement d'Iris (l.08), qui lui est suggéré par Gwen : « aiguiller » (l.09). Cloé ratifie et complète : Iris les a « aiguillées » vers « les petites choses » (l.10), permettant de s'engager dans une analyse exigeante, où « ça passe tellement vite » (l.11) qu'il est parfois difficile de se « focaliser sur quelque chose » (l. 12-13). Gwen poursuit en soulignant qu'Iris a orienté vers les « détails » (l.16), en laissant la « place » (l.16) aux participantes pour « chercher » (l.19) par elles-mêmes, permettant ainsi de construire un « échange » (l.20). Elle ajoute que les modalités d'animation leur ont permis de rester « focalisées sur la vidéo » (l. 20-21) et propose une comparaison. Alors que, lors des premières analyses, le groupe « divaguait » (l.22) sans se focaliser sur le film, lors de l'animation par Iris, les participantes ont investi une posture d'analyse axée sur la « description » (l.22) et les « hypothèses » (l.24) ancrées dans « ce qu'on voyait » (l.25). Dana s'affilie ainsi aux propos de Gwen (l.23) et ajoute qu'Iris a bien posé le « problème » en lien avec ses « questionnements » (l. 27-28).

La première expérimentation menée par Iris et son évaluation rendent visible sa potentielle vulnérabilité et convoquent l'attention du groupe, pour identifier et implémenter l'action la plus adaptée au vu de la situation. La réponse attentionnée est initiée par Cloé, qui rend visible son désir de valoriser et de soutenir les pratiques d'Iris. Pour ce faire, elle ne se limite pas à une évaluation générale, comparable à une forme de « politesse » de fin de formation. Elle argumente en mobilisant plusieurs éléments précis et situés. En co-construisant avec Gwen une compréhension de la pratique d'Iris en termes d'aiguillage, elle décrit une orientation de l'activité d'analyse collective vers des voies nouvelles et au-delà des compréhensions initiales, permettant de tenir compte des détails des pratiques professionnelles ordinaires observables dans le film et d'offrir une place aux participantes dans cette quête. À travers leurs expériences d'analyse, les éducatrices arrivent à reconnaître l'intérêt du monde ordinaire et la pertinence de leur propre regard sur leurs pratiques professionnelles.

Cet extrait met en lumière comment la formation, par l'accompagnement à une posture descriptive et analytique, convoque la vulnérabilité et l'interdépendance de l'ensemble des participantes et semble favoriser une attention particulière entre celles-ci. Les réponses de Cloé, Gwen et Dana à la vulnérabilité potentielle d'Iris ne se caractérisent pas uniquement par un jugement positif (on pourrait imaginer qu'un retour négatif aurait tout aussi bien pu relever d'une logique de ménagement), mais surtout par une mise en lumière située et détaillée du travail mené par Iris. Celui-ci est décrit finement comme une démarche menée pour aiguiller le groupe sur les « petites choses », ce qui permet d'en saisir la complexité. De cette manière, tant Iris par son travail d'animatrice que Cloé, Gwen et Dana par leur retour, montrent une sollicitude pour le collectif des éducatrices engagées dans l'activité d'analyse. De façon implicite, elles donnent également un retour valorisant aux formatrices, Flor et Fanny, en montrant qu'elles considèrent que le dispositif de formation a permis de s'engager collectivement dans une analyse fine et d'adopter des postures analytiques pertinentes.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Ces observations ont permis de mettre en lumière les potentialités du dispositif de formation par l'analyse interactionnelle, pour outiller le collectif à l'identification de configurations plus ou moins attentionnées à l'œuvre dans les situations de travail analysées, et pour encourager l'émergence d'une démarche attentionnée

envers les personnes impliquées dans les analyses. Le dispositif donne à voir le travail en train de se faire et le problématise à partir de la complexité des interactions accomplies en contexte naturel. Rendre visible le travail réalisé implique cependant le risque de rendre publiques des pratiques éloignées du prescrit, des hésitations, des manières distinctes de « comment il faut faire ». C'est précisément au moment où les personnes filmées exposent leur vulnérabilité au collectif que se niche la richesse des analyses qui situent, recontextualisent, complexifient l'activité. Les deux extraits illustrent comment ce processus d'analyse, via une posture descriptive attentionnée et non jugeante, s'emploie à reconnaître ce travail réel, sa co-construction et les formes d'organisation qui en découlent.

Néanmoins, le collectif peut, comme ceci semble être le cas lors du premier extrait, investir de manière moins approfondie et détaillée l'activité des personnes non présentes aux analyses, mais dont la contribution dans l'activité filmée est tout aussi importante. La personne absente lors des analyses semble en quelque sorte perdre sa voix (Gilligan, 1993), impliquant le risque pour le collectif d'identifier une configuration comme attentionnée qui mériterait d'être questionnée en profondeur. Sous un angle complémentaire, la posture descriptive convoquée par le dispositif peut induire le collectif à ne pas questionner des activités peu ou pas appropriées en œuvre dans la situation filmée. Ceci est d'autant plus complexe quand les formateurs-chercheurs et les formatrices-chercheuses ne détiennent pas une expertise-métier dans le domaine et s'efforcent d'endosser une posture non surplombante vis-à-vis de l'activité des professionnel·les.

Comment éviter l'absence de débat, ou la « pensée groupale » décrite par la psychologie sociale, et encourager le débat attentionné nécessaire, et parfois même le jugement moral situé dont Tronto (1998) nous rappelle la nécessité? Répondre à cette question implique, en tant que formateurs-chercheurs et formatrices-chercheuses, de reconnaître et d'assumer la responsabilité de nommer et de questionner des pratiques professionnelles qui relèvent peu ou pas du tout du *care*, sans pour autant exercer un quelconque pouvoir ou un regard surplombant sur le collectif de professionnel·les impliqué·es en formation. Il nous semble pour ce faire nécessaire, en tant que formateurs-chercheurs et formatrices-chercheuses, d'outiller davantage le collectif, en s'employant à l'« aiguiller » vers ce qui est inconnu, relevant du doute, au sens du trouble (Haraway, 2016), en questionnant ce qui semble « évident ». C'est en étant garant d'une description fine permettant d'illustrer toute la complexité de la situation que les formateurs-chercheurs et formatrices-chercheuses peuvent ouvrir un espace de débat, de questionnement profond de ce qui semble « aller de soi », de ce qui relève de l'acceptable et de l'inacceptable, à ce moment précis, compte tenu des contraintes et des ressources perçues :

« Caring, then, is neither simple nor banal, it requires know-how and judgement, and to make such judgements as well as possible becomes the moral task of engaging in care. In general, care judgments require that those involved understand the complexity of the process in which they are enmeshed. » (Toronto, 1998, p. 17-18)

C'est en explorant ces pistes que les participantes et les participants au dispositif seront en mesure d'identifier des indices de configurations peu ou pas attentionnées pour pouvoir les discuter et les réguler.

Dans la suite de cette réflexion concernant le rôle du formateur-chercheur et formatrice-chercheuse se voulant intégratif et non surplombant, une dernière question se pose aussi quant au dispositif d'analyse proposé et à la prise en compte des différents contextes d'intervention et des différentes activités cibles ou

de référence analysées. Ce dispositif a été déployé dans des contextes très différents ces dernières années et, dans chacun, il a subi des aménagements contingents à chaque activité d'analyse. Néanmoins, il nous semble désormais nécessaire de questionner le degré d'adaptabilité de ce dispositif, tant au contexte d'intervention qu'à l'activité de référence afin d'éviter, ici aussi, un dispositif surplombant, mécanique et peu sensible aux particularités des situations qu'il vise à analyser de manière fine, participative et intégrative. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Beaud, L. (2022). *L'analyse du développement de la professionnalité des formateurs avec une déficience intellectuelle : une approche sémiologique et interactionnelle* [Canevas de thèse en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Bimonte, A. (2021). *Analyse interactionnelle des pratiques d'accompagnement et de formation dans le champ de l'insertion professionnelle des adultes présentant un handicap psychique* [Canevas de thèse en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Brugère, F. (2011). Archéologie d'une mise en orbite. Le care mis à nu. *Cités*, 47-48, 319-324. <https://doi.org/10.3917/cite.047.0319>
- Durkheim, E. (1912/2001). *The elementary forms of religious life* (translated by Carol Cosman). Oxford University Press.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève. FPSE.
- Filliettaz, L. (2022). Chapitre 2. Enquêter et produire une action de formation par l'analyse collective des interactions. Dans B. Albero (éd., *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome III* (p. 272-286). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.03.0272>
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C. et Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51. <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>
- Garcia, S. (2021). Penser les continuités entre recherche et formation professionnelle dans les métiers socio-éducatifs : le cas des compétences interactionnelles des éducateurs de l'enfance dans la relation avec les parents. *Recherche & formation*, 94, 33-51. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6895>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. Dans M. de Fornel, A. Ogien et L. Quéré, *L'ethnométhodologie* (p. 31-56). La Découverte.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1982). New maps of development: new visions of maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(2), 199.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Blackwell.

- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Éditions de Minuit.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In J. M. Atkinson et J. Heritage (Eds), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (p. 225-246). Cambridge University Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Harris, J., Theobald, M., Danby, S. et Reynolds, E., Rintel, E. S. & Members of the Transcript Analysis Group (Tag) (2012). What's going on here? The pedagogy of a data analysis session. In A. Lee & S. Danby (Eds.), *Reshaping Doctoral Education: International Approaches and Pedagogies* (p. 109-121). Routledge.
- Laugier, S. (2009). Le sujet du care : vulnérabilité et expression ordinaire. Dans P. Molinier, S. Laugier et P. Paperman, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (p. 159-200). Payot.
- Maynard, D.W. (2012). Everyone and No One to Turn to: Intellectual Roots and Contexts for Conversation Analysis. In J. Sidnell et T. Stivers (Eds), *The Handbook of Conversation Analysis* (p. 11-31). Blackwell Publishing.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 83-119.
- 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>
- 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.
- Paperman, P. (2001). Indifférence, neutralité, engagement. Dans M. de Fornel, A. Ogien et L. Quéré, *L'ethnométhodologie* (p. 345-360). La Découverte.
- Paperman, P. (2015). L'éthique du care et les voix différentes de l'enquête. *Recherches féministes*, 28(1), 29-44.
- Psathas, G. (1994). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Sage Publications.
- Quéré, L. (1990). Construction de la relation et coordination de l'action dans la conversation. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 8(2), 253-288.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson et J. Heritage (Ed.), *Structures of Social Action* (p. 21-27). Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I* (Vol. 1). 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.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide* (2nd ed.). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208895>

- 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 (Eds), *Multimodalité en situation éducative et formation* (p. 173-198). Editions ENS.
- Tronto J., C. (1998). An ethic of care. *Generations*, 22(3), 15-21.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du « care »*. La Découverte.
- Wittgenstein, L. (1953/2014). *Recherches philosophiques*. Éditions Gallimard.
- Zogmal, M., et 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.

ANNEXE

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

1.	Numérotation des lignes
STA :	Indication du participant qui prend son tour dans l'interaction
/\	Intonation montante ou descendante
ABC	Segment accentué
::	Allongement vocalique
.	Pauses de durée variable
<u>abc</u>	Chevauchements des prises de parole
XX	Syllabes intrascriptibles
(abc)	Transcription incertaine
°abc°	Diminution du volume de la voix
°°abc°°	Diminution très marquée du volume de la voix
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales