



Apport de l'expertise ergonomique aux formations basées sur des allo-confrontations

Valérie SAINT-DIZIER de ALMEIDA¹, Flora ILARDO¹, Isabelle SERRE², Olivier CACHARD³, Guy DELOFFRE⁴

¹ 23 bd Albert 1er, Université de Lorraine, BP 13397, 54015 Nancy Cedex

valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr

² Bout à Bout Médiation, 6 Quai Jules Ferry, 88000 Epinal

³ 13 place Carnot, Université de Lorraine, CO 70026, 54035 Nancy Cedex

⁴ 13, rue M. Ney, ICN Business School, 54000 Nancy

Pour faire acquérir des compétences requises par des activités professionnelles qui se matérialisent à travers des interactions langagières, une option est d'utiliser la technique de l'allo-confrontation collective qui consiste à animer une discussion portant sur l'activité ciblée préalablement filmée. Le projet est d'étudier l'apport de l'expertise ergonomique lorsqu'elle est injectée dans ce type de dispositif de formation. Le procédé a été testé dans le cadre d'une formation à la médiation civile et commerciale dispensée à des avocats et des notaires. De cette étude, il ressort que l'expertise du psychologue ergonomiste a toute sa place dans ce type de dispositif; elle permet d'éclairer l'activité sous des angles auxquels les formés n'ont pas accès d'emblée, de mettre à jour des dysfonctionnements/phénomènes restés jusque-là inaperçus et surtout elle fournit les outils conceptuels à une réflexivité utile le cas échéant à l'optimisation des pratiques professionnelles.

Mots-clés : communication interpersonnelle, interaction sociale, étude du travail

Ergonomic expertise's input to courses based on allo-confrontations

To breed required knowledge for professional activities that materialize through speech interactions, one option is to use the technique of collective allo-confrontation that consists in animating a discussion regarding the previously recorded activity. The project is to study the input of ergonomic expertise when applied to this course type. The process was tested in a training to civil and commercial mediation context, conducted to lawyers and notaries. Of this study results that the ergonomic psychologist's expertise occupies its rightful place in this type of features; it shades light on all the activities angles to which the trainees do not have access on the first place, to bring to light dysfunctions/phenomena that hadn't been, until there, noticed, and above all it contributes to the bedrock of a useful reflexivity, if need be, to an optimization of work practices.

Keywords: person-to-person communication, social interaction, work study

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Toulouse du 20 au 22 septembre 2017. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante : Saint-Dizier de Almeida, V., Ilardo, F., Serre, I., Cachard, O., & Deloffre, G. (2017). Apport de l'expertise ergonomique aux formations reposant sur des allo-confrontations. 52^{ème} Congrès de la SELF - Présent et Futur de l'Ergonomie (Toulouse, 20-22 septembre).

Introduction

Former à des activités professionnelles qui s'expriment à travers des interactions langagières, est complexe pour plusieurs raisons. La dynamique des communications interpersonnelles est difficile à cerner: c'est par et au moyen du langage qui possède sa propre logique (Falzon, 1994) que s'opèrent de manière simultanée la gestion socio-émotionnelle et l'accomplissement de la tâche comportant également chacune leurs propres contraintes. Aussi, ces activités prennent forme en situation dynamique (Hoc, 1996) -i.e. il est impossible d'anticiper ce que vont produire les protagonistes au gré de l'interaction. Ces caractéristiques ne permettent pas la formalisation de prescriptions explicites à des fins de formation. L'ergonome doit alors se résoudre à déterminer et à former aux composants et déterminants impliqués dans l'activité (Lancry-Hoesland & Laville, 2004); ce qui demeure insuffisant pour faire acquérir les compétences communicationnelles sous-jacentes. Une option qui se développe notamment dans le champ de la formation des professeurs des écoles (formation à l'animation classe) et dans celui de la formation des médecins (formation à la conduite d'entretien médecin-patient), repose sur l'emploi de la technique des jeux de rôle. Dans le champ de la formation, cette technique peut être utilisée pour parfaire la pratique en acquisition (par exemple Butow, *et al.*, 2008), pour optimiser la pratique installée (par exemple Laurent & Saujat, 2015), et/ou servir de support à des allo-confrontations collectives (par exemple Cuenot, *et al.*, 2005). L'allo-confrontation collective consiste pour un groupe de professionnels à verbaliser autour de la vidéo d'une activité produite par un professionnel préalablement filmée (Mollo & Falzon, 2004).

Des psychologues ergonomes ont développé une expertise de l'analyse des activités professionnelles qui se matérialisent à travers des interactions langagières. Ils emploient des cadres théoriques et méthodologiques permettant l'étude de ces activités *via* une approche multidimensionnelle (Saint-Dizier de Almeida, 2013; Saint-Dizier de Almeida *et al.*, 2016). L'enjeu à travers cette étude de cas est d'apprécier si l'expertise du psychologue ergonome peut enrichir l'activité du collectif et de quelles façons. L'expérimentation a été effectuée dans le cadre d'une formation à la médiation civile et commerciale. « La "médiation" est une technique procédurale de solution des conflits par laquelle des personnes qu'un différend oppose, ou qui souhaitent en prévenir l'arrivée, tentent de parvenir à une solution transactionnelle en utilisant les bons offices d'une personne dite "médiateur" »¹.

Situation et méthodes

Terrain, populations

La formation² s'adresse à des avocats et des notaires qui, dans le cadre de la formation continue, souhaitent

acquérir le certificat national à la médiation juridique et commerciale.

Une partie de la formation se compose d'enseignements magistraux dispensés par des juristes, économistes et de travaux pratiques animés par une formatrice à la médiation qui est également médiatrice. Dans sa pratique, elle privilégie la technique des jeux de rôle pour faire acquérir la pratique de médiation. Une psychologue ergonome spécialisée dans l'étude des communications a été sollicitée pour assurer en partenariat avec la médiatrice sept heures de formation (deux séances de 3h30 — la seconde a eu lieu deux semaines après la première). Avant la première séance, les enjeux de la formation ont été présentés aux formés.

Méthodes de recueil, modes d'analyse des données

Le processus de formation des deux demi-journées comporte différentes étapes.

Première séance. 1) Tour de table pour cerner la représentation de la médiation des formés. 2) Mise en place d'un jeu de rôle avec trois volontaires. Le scénario est le suivant: deux amies qui avaient fait l'achat d'un commerce ne s'entendent plus; l'une des deux souhaite racheter les parts de l'autre, cette dernière s'y refuse. Une médiation est demandée par celle qui souhaite racheter les parts. 3) Recueil des réactions consécutives au jeu. 4) Cours magistral présentant différentes dimensions de l'activité qui se matérialisent dans le discours: la dimension structuro-fonctionnelle, la dimension communicationnelle (multimodalité, approche pragmatique, dialogique et séquentielle du discours, la dimension relationnelle (contrat de communication, rôles), la dimension émotionnelle (expression des émotions, leurs effets perlocutoires, l'incidence de l'émotionnel sur le cognitif).

Seconde séance. 1) Allo-confrontation collective sur la base des vingt premières minutes de la vidéo. La discussion est animée par la médiatrice qui gère l'allocation des prises de parole et produit des relances. 2) Discussion au cours de laquelle sont présentés des résultats de l'analyse du jeu de rôle que nous articulons à des productions émises par le collectif.

Résultats

La représentation de la médiation

Il ressort, que les formés ont une représentation de l'enjeu d'une médiation (que les parties parviennent à un accord), de la fonction du médiateur (guider, conduire...) « ce sont les parties qui trouvent une solution, elles sont guidées pour cela par le médiateur », de sa posture « le médiateur doit être neutre et impartial ».

Les réactions consécutives au jeu de rôle et les productions en alloconfrontation :

Suite au jeu de rôle, la parole est donnée à la formée jouant le rôle de médiateur: « on a envie de proposer des solutions, parce qu'on voulait que ça avance », « impression que la situation a avancé mais pas grâce au médiateur » « je me sentais impuissante (...) pas le sentiment d'être dans la réflexion, on était dans l'affectif,

1 Définition produite par Braudo et Baumann (©1996-2015) extraite de <http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/mediation.php>

2 Cette formation a été conçue par G. Deloffre & O. Cachard (dans le cadre de la coopération entre la Faculté de Droit, l'Université de Lorraine et ICN Business School) et terminée par une certification; pour une description plus complète, voir Cachard & Deloffre (2016).

dans le règlement de compte». Une des parties réagit en disant qu'elle a l'impression d'une évolution ; pour l'autre partie, c'est du perdant-perdant, elle a le sentiment que rien n'est acquis.

Le collectif note la récurrence des attaques et les perçoit comme un frein au processus de médiation. Ils proposent de revoir la disposition spatiale pour éviter que les parties soient face à face. Les observateurs notent qu'il n'y a pas eu de travail sur la ré-entente : « il faudrait des moyens pour travailler sur la ré-entente en les ramenant sur des points positifs, elles ne s'écoutent pas, elles campent sur leur position ». Pour pallier ce problème, les formés font des propositions : « il faudrait fixer des règles au départ et les prévenir qu'elles sont contraintes d'écouter l'autre ». Que ce soit suite au jeu de rôle ou en allo-confrontation, l'étude des productions des formés révèle l'emploi de nombreux modalisateurs d'incertitude (je crois, j'ai le sentiment que, on a l'impression...).

L'analyse du jeu de rôle

L'étude de la structure fonctionnelle de l'activité révèle une grande proximité avec l'attendu. Le processus canonique de la médiation tel qu'enseigné comporte six étapes. 1 la phase d'accueil où il est fait part des rôles de chacun et des différentes étapes du processus, 2 les récits initiaux : chaque partie prend la parole de manière successive pour relater la situation posant problème, 3 la synthèse du médiateur des propos de chacune des parties, 4 le quoi : définir l'objet concret du différend, 5 le pourquoi : identifier les raisons du différend (intérêts, besoins, valeurs...), 6 le comment : soumettre des propositions pour sortir du différend. Dans le jeu de rôle, la phase d'accueil bien que rapidement expédiée est présente (phase 1), le différend est présenté (fusion des phases 2 et 4), ses raisons (fusion des phases 2 et 5) et des tentatives de résolution du différend (phase 6). La phase de reformulation n'apparaît pas en tant que telle. Aussi, on observe au cours du processus, des récurrences de phases se rapportant à la sphère socio-émotionnelle (régulation de conflits).

L'étude des attitudes propositionnelles associées aux contenus représentationnels révèle qu'au gré de l'activité, des consensus s'opèrent, certaines dissensions disparaissent, d'autres apparaissent.

L'étude des rôles révèle que certains ne sont pas prescrits dans le contrat de communication externe mais sont induits par les comportements des parties. Par exemple la médiatrice est contrainte de faire des rappels à l'ordre car les parties s'insultent, se dénigrent, prennent la parole de manière intempestive.

Concernant la dimension émotionnelle, nous procédons à l'analyse de séquences conflictuelles : nous étudions la nature des attaques, leur(s) effet(s) perlocutoire(s)³ et leur régulation.

La restitution aux formés de l'analyse du jeu de rôle

L'option a été de reprendre des propos tenus en discussion par les formés et d'y ajouter des résultats d'analyse visant à enrichir la réflexion collective amorcée.

3 L'effet perlocutoire d'une action renvoie à l'effet que produit cette action sur les sentiments, les pensées, les comportements du(des) destinataire(s) (Austin, 1962).

Nous avons débuté en reprenant, le sentiment de la médiatrice de n'avoir pas fait avancer les choses, de n'avoir pas été dans la réflexion mais avoir été noyée dans la régulation de conflits. Sur la base des résultats de l'analyse structurale et fonctionnelle, nous montrons que la médiatrice a été active dans la conduite du processus : elle a initié les différentes phases de la médiation au cours desquelles des modifications d'attitudes sont observées, des accords sont actés.

Nous proposons une réflexion sur les agressions verbales qui ont été perçues voire majorées par le collectif de formés. Nous rappelons la suggestion faite en allo-confrontation de revoir la disposition spatiale des chaises pour éviter que les parties soient face à face et que plus naturellement leur interlocuteur soit la médiatrice. L'option est pertinente et habituellement mise en œuvre ; néanmoins nous montrons, séquences à l'appui, l'existence de nombreux tropes communicationnels⁴. Pour illustrer, nous rappelons un énoncé produit par l'une des parties : « Elle est instable, elle revient sur ses décisions ». Nous restituons les effets perlocutoires de cette intervention en nous basant sur la taxonomie des émotions de Cahour et Lancry (2011) : susciter une émotion primaire négative chez l'autre partie (la honte) et une émotion complexe négative chez la médiatrice (sentiment de défiance : elle est volage, instable donc on ne peut pas lui faire confiance – en référence aux Théories Implicite de la Personnalité (Bruner & Tagiuri, 1954). De ce travail, il est ressorti que l'aménagement de la disposition spatiale n'était pas suffisant pour éviter les attaques portées par des tropes communicationnels. Les participants ont alors été invités à réfléchir au contrat de communication externe⁵. Celui-ci a alors été précisé : « on n'est pas ici pour dénigrer, insulter... qui ne peut qu'altérer le processus de conciliation », « il faut mettre le focus sur les faits, sur ce que les parties souhaitent pour faire évoluer les positions vers un consensus ».

Nous terminons par une séquence qui n'a pas interpellé le collectif lors de l'allo-confrontation. Au cours de cette séquence qui amorce les premiers échanges, la médiatrice est contestée : elle demande que l'une des parties expose la situation, celle-ci s'y refuse avançant que ce n'est pas elle qui a demandé la médiation. Nous traitons cette séquence sur la base des travaux de Kerbrat-Orecchioni (1988) et de Goffman (1974) traitant des positions hautes versus basses dans l'espace de l'interlocution, de leur incidence sur l'image de soi (la face) des protagonistes. S'en suivirent des réflexions sur la place du médiateur dans ce type d'interaction.

Discussion

La propension à la réflexivité est également une visée dans le champ de la formation : la réflexivité doit aider les formés à devenir les acteurs de leur pratique. Selon Bouissou et Brau-Anthony, (2005), former à la réflexivité nécessite un support approprié (une activité filmée),

4 On parle de *trope communicationnel*, lorsqu'un énoncé adressé à un destinataire explicite et direct, s'adresse en fait à un autre récepteur qui est indirect mais principal (Kerbrat-Orecchioni, 1984).

5 C'est un contrat par lequel les participants à une interaction acceptent un certain nombre de règles et de principes rendant possible l'interaction (Charaudeau, 1983).

la transmission de savoirs formalisés (qui constituent des outils conceptuels pour désigner leur pratique, la comprendre, y réfléchir) et le recours à des discussions collectives (l'objectif étant que l'activité collective se transforme en activité intrapsychique, en instrument de pensée autonome (Bouissou & Brau-Anthony, 2005)). Dans le dispositif mis en place relativement à ces prescriptions, nous avons effectivement :

1) un support propice à discussion : l'activité utilisée a été produite en jeu de rôle par des novices en matière de médiation. Elle a été retenue car d'une part sa structure fonctionnelle est proche de l'attendu et d'autre part elle comporte des dysfonctionnements (récurrence des agressions, processus de régulation infructueux...) propices à la discussion et à la réflexion,

2) des savoirs formels enseignés en amont de la formation : le cours magistral avait pour visée de transmettre un cadre théorique et conceptuel permettant d'approcher différentes dimensions des activités qui se matérialisent à travers des interactions langagières,

3) une discussion collective sur l'activité produite consécutivement à l'activité puis en situation d'allo-confrontation.

Posant que la seule présentation de savoirs académiques complexes à acquérir est insuffisante pour pouvoir exploiter ces savoirs lors de l'étude de l'activité filmée, nous avons mis en place une discussion au cours de laquelle des résultats de l'analyse ergonomique de l'activité ont été injectés. L'injection de l'expertise du psychologue ergonomiste au cours des discussions collectives nous singularise de la conduite classique des discussions collectives où le formateur guide, anime en posant que le collectif dispose des ressources pour commenter, discuter l'activité filmée. Notre projet était de montrer que l'injection de tels résultats contextualisés permettrait d'enrichir la discussion collective. La comparaison des productions en discussions animées, de celles enrichies de l'expertise ergonomique de l'activité a permis d'identifier ce que le collectif ne perçoit pas d'emblée (les tropes communicationnels, le processus de médiation dans sa dimension structuro-fonctionnelle, l'importance en amont de l'explicitation du contrat de communication). Aussi, cet enrichissement a permis aux formés d'aller plus loin dans la réflexion (trouver des solutions tenables pour éviter certains dysfonctionnements) et de donner une assise à certaines de leurs impressions. Enfin, cette option permet d'illustrer l'emploi d'un langage approprié à l'étude des activités qui se matérialisent discursivement et ainsi fournit des outils conceptuels utiles aux pratiques réflexives.

Conclusion

La technique des jeux de rôle en tout début de formation a permis de recueillir une activité de médiation propice à la discussion. Les dysfonctionnements identifiés ont permis de montrer les conséquences d'un contrat de communication insuffisamment explicité au départ, de trouver des solutions pour réduire les attaques interpersonnelles et également de donner une assise à certaines impressions. Nous montrons ainsi que le psychologue ergonomiste a toute sa place dans ce type de dispositif et peut faire bénéficier de ses compétences pour éclairer l'activité sous des angles

auxquels les formés non spécialistes des communications et de l'analyse de l'activité n'ont pas d'emblée accès.

Bibliographie

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bouissou C., & Brau-Anthony S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 2(20), 113-122.
- Bruner J.S. & Tagiuri R. (1954). The Perception of people. Dans G. Lindzey (dir.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2, pp. 634-654. Cambridge, Massachussetts: Addison-Wesley.
- Butow, P., Cockbum, J., Girgis, A., Bowman, D., Schofield, P., D'Este, C., Stojanovski, E., Tassersall, & M.H.N. and the CUES team (2008). Increasing oncologists' skills in eliciting and responding to emotional cues: evaluation of a communication skills training program. *Psycho-Oncology*, 17, 209-218.
- Cachard, O., & Deloffre, G. (2016). Former à la médiation civile et commerciale. Premier bilan d'une expérience certifiante de formation continue, article présenté à la Biennale Internationale de Négociation, Paris.
- Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le Travail Humain*, 74(2), 97-106.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours*. Paris: Hachette.
- Cuenot, S., Cochand, P., Lanares, J., Feihl, F., Bonvin, R., Guex, P., & Waeber, B. (2005). L'apport du patient simulé dans l'apprentissage de la relation médecin-malade. *Pédagogie médicale*, 6(4), 216-224.
- Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le travail Humain*, 57(4), 299-312.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les éditions de minuit.
- Hoc, J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1984) Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral », *Pratiques*, 41, 46-61.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça ? Dans J. Cosnier, N. Gelas, & C. Kerbrat-Orecchioni (Dir.). *Echanges sur la conversation*, pp. 185-198. Paris: Editions du CNRS.
- Lancry-Hoestlandt A., & Laille, A. (2004). Le travail. Dans E. Brangier, A. Lancry, & C. Louche. (Dir.). *Les dimensions humaines du travail*, pp. 43-63. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Laurent, Y., & Saujat, F. (2015). L'intervention en milieu de travail éducatif entre visée de transformation et visée de connaissance, *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 19-35.
- Mollo, V., Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2013). Comment améliorer la compréhension de l'entretien d'annonce de diagnostics médicaux sérieux. *Activités*, 10(2), 54-81.
- Saint-Dizier de Almeida, V., Colletta, J.-M., Auriac-Slusarczyk, E., Specogna, A., Simon, J.-P., Fiema, & G. Luxembourg, C. (2016). Study activities that take place in speech interactions: A theoretical and methodological framework. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 686-713.