

Interactions furtives de coordination et continuités interprofessionnelles en contexte scolaire

Questions sur l'audio en situations réelles de travail

Yves Couturier and Isabelle Chouinard

Volume 12, Number 1, 2009

L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017489ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017489ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Couturier, Y. & Chouinard, I. (2009). Interactions furtives de coordination et continuités interprofessionnelles en contexte scolaire : questions sur l'audio en situations réelles de travail. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 83–94. <https://doi.org/10.7202/1017489ar>

Article abstract

This article looks at a methodological innovation intended to improve the capture of the brief and unpredictable interactions by which the informal dimension of interprofessional coordination realizes itself in school settings, i.e. the audio auto-capture in real-life work settings. To do so, we invited the members of a "school-team" to carry a microphone and a digital recorder in order to capture their furtive coordination interactions. The results we present in this paper were drawn from a research which's primary goal was to put this *in situ* auto-capture method to the test while identifying its conditions of achievement, notably in terms of ethical and methodological issues. This article will also evoke how the analysis of these interactions may be used, specifically from a continuity of services viewpoint, by reflecting upon their function in regards to the coordination of services in school settings.

Interactions furtives de coordination et continuités interprofessionnelles en contexte scolaire

Questions sur l'audio en situations réelles de travail

Yves Couturier et Isabelle Chouinard

Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article porte sur une innovation méthodologique cherchant à mieux capter des interactions courtes et imprévisibles par lesquelles se réalise la dimension informelle de la coordination interprofessionnelle en contexte scolaire, en l'occurrence l'autocaptation audio en situations réelles de travail. Nous avons, pour ce faire, invité les membres d'une équipe-école à porter un micro et une enregistreuse numérique longue durée de façon à capter les interactions furtives de coordination. La recherche dont nous présentons ici les résultats avait pour finalité première de mettre à l'épreuve cette méthode d'autocaptation *in situ* en identifiant les conditions de réalisation d'une telle méthode, notamment en termes d'enjeux éthiques et méthodologiques. L'article évoquera également l'usage que l'on peut faire de l'analyse de ces interactions en réfléchissant sur leur fonction en matière de coordination des services dans l'espace scolaire, spécifiquement sous l'angle de la continuité des services.

Abstract

This article looks at a methodological innovation intended to improve the capture of the brief and unpredictable interactions by which the informal dimension of interprofessional coordination realizes itself in school settings, i.e. the audio auto-capture in real-life work settings. To do so, we invited the members of a « school-team » to carry a microphone and a digital recorder in order to capture their furtive coordination interactions. The results we present in this paper were drawn from a research which's primary goal was to put this *in situ* auto-capture method to the test while identifying its' conditions of achievement, notably in terms of ethical and methodological issues. This article will also evoke how the analysis of these interactions may be used, specifically from a continuity of services viewpoint, by reflecting upon their function in regards to the coordination of services in school settings.

1. Introduction : capter les interactions interprofessionnelles

Le présent article porte sur une innovation méthodologique¹ cherchant à mieux capter des interactions courtes et imprévisibles par lesquelles se réalise la dimension informelle de la coordination interprofessionnelle en contexte scolaire. Nous avons invité les membres d'une équipe-école à porter un micro et une enregistreuse numérique longue durée de façon à capter ces interactions furtives. La recherche dont nous présentons ici les résultats avait pour finalité première de développer une méthode d'autocaptation *in situ* des interactions interprofessionnelles dans le but de faciliter à terme l'étude des pratiques langagières naturelles se déroulant le plus souvent sous le mode d'interactions furtives. Plus spécifiquement, il s'agissait d'identifier les conditions de réalisation d'une telle méthode, notamment en termes d'enjeux éthiques et méthodologiques. La suite de l'article illustrera l'usage que l'on peut faire de l'analyse de ces interactions comme analyseurs de la coordination des services dans l'espace scolaire, spécifiquement sous l'angle de la continuité des services.

2. Problématique et cadre théorique : les interactions furtives au cœur de la collaboration interprofessionnelle

Les enseignants sont de plus en plus appelés à réaliser leur action professionnelle en continuité avec celle de travailleurs sociaux, d'infirmières, d'enseignants spécialisés (p. ex. : orthopédagogues) et d'intervenants provenant de divers métiers de proximité aux enfants (surveillance, animation, etc.). Cet appel à repenser ces pratiques vise notamment à soutenir la réussite scolaire des élèves issus d'un contexte défavorisé au plan socioéconomique. Mais, comment se réalisent concrètement les transactions que la continuité de la collaboration interprofessionnelle suppose, alors même que les ergonomes ont démontré que les transactions interprofessionnelles les plus liantes sont souvent très courtes et imprévisibles ?

Bien que furtives, ces interactions sont cruciales à la continuité des services, soit une caractéristique considérée comme une composante essentielle de la qualité des services dans les plus récents modèles conceptuels de la qualité des services (Tourigny, Côté et Kröger, 2005). De nombreux travaux en provenance de l'ergonomie ont démontré que ces interactions lient entre elles les actions et favorise, ce faisant, une intelligence collective au travail (De Montmollin, 1986). L'ergonomie cognitive, dite de l'École française, s'intéresse non pas à la tâche, c'est-à-dire ce qui se donne à faire au travailleur, avec son lot de prescriptions la définissant, mais bien à l'activité réalisée, en postulant que c'est dans le geste professionnel que s'analyse le mieux le travail. Pour le cas des interactions furtives, par nature, ces micro-activités ne sont ni ne peuvent être prescrites. Il faut alors, pour en saisir les fonctions, inventer des dispositifs permettant leur captation en situation réelle de travail.

Ces interactions furtives ont notamment une importante fonction liante favorisant la continuité interprofessionnelle. Notamment, depuis le rapport de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (1998) sur l'affaire Beaumont, faisant état des conséquences graves sur la santé et le bien-être pour des enfants, de discontinuités dans l'organisation des services, la continuité est devenue un objet d'intervention qui interpelle le milieu scolaire, notamment par l'implantation de dispositifs

1 Ce projet a été subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH : 410-2004-1891). L'équipe de recherche était composée d'Yves Couturier, chercheur principal, d'Yves Lenoir et de Jean-Claude Kalubi, cochercheurs, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

d'intégration des services (p. ex. : plan d'intervention adaptée, approche École en santé, etc.). Une meilleure continuité des services favorise une mobilisation interprofessionnelle utile à la persévérance et à la réussite scolaire : « il faut [...] absolument intervenir auprès des élèves [...] et garantir la continuité des services de prévention et d'intervention » (Gouvernement du Québec, 2002). La continuité de la prévention et de l'intervention éducative et socioéducative exige une articulation du travail de première ligne des membres de l'équipe-école à celui, en seconde ligne, des intervenants psychosociaux ou sanitaires. Le décrochage scolaire, le suicide chez les jeunes ou, plus largement, le déploiement des stratégies de prévention ou de dépistage précoce fait en sorte que le travail des enseignants, traditionnellement concentré sur la dimension d'instruction, se voit de plus en plus interpellé pour qu'il s'inscrive aussi dans une stratégie d'intervention de santé publique. Cela engage les enseignants à arrimer leur action à celui des intervenants psychosociaux et sanitaires, et donc à ouvrir les écoles à l'intervention de tiers. Alors que O'Connor et Korr (1996) estiment qu'une meilleure collaboration avec les professionnels non enseignants peut renforcer le travail même des enseignants, une telle collaboration semble cependant difficile à réaliser en raison de nombreuses barrières organisationnelles (Barrère, 2002 ; Lopez, Torres et Norwood, 1998).

Dans une recension systématique des écrits réalisée dans le domaine de la santé au Canada, Reid, Haggerty et McKendry (2002) affirment que la continuité se déploie sur trois plans, soit 1) la continuité d'approche, qui pose dans le temps la cohérence des finalités et des modalités d'intervention, 2) la continuité informationnelle, qui pose la nécessité pour chacun des acteurs professionnels d'avoir au bon moment l'information nécessaire à son intervention et 3) la continuité relationnelle, qui s'observe par le sentiment de signifiante généré par la relation clinique chez un usager à l'égard d'un intervenant ou d'une équipe qui le suit dans la durée. Cette recension des écrits scientifiques cherchait à répondre à la question suivante : si la continuité des services est l'un des principaux prédicateurs de qualité, est-il possible de mesurer la continuité de façon à mieux la contrôler ? Les auteurs concluent qu'elle n'est que très partiellement mesurable, notamment en raison de son caractère expérientiel. La continuité se conçoit alors comme l'expérience vécue par un usager d'une séquence d'actions professionnelles sans rupture dans le temps et signifiante pour lui.

À la faveur de ce contexte d'appel au décloisonnement interprofessionnel, l'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels connaît depuis deux décennies une forte pression à l'innovation conceptuelle et méthodologique, alors même que la crise de la professionnalité appellerait à la formulation de nouvelles réponses professionnelles aux problèmes (Schön, 1994), et créerait une forte pression à lever les aspects de la pratique professionnelle (Soulet, 1997). De plus, de vives critiques sont adressées à une recherche trop éloignée des formes concrètes de pratiques. Dans le domaine de l'éducation, il y aurait particulièrement nécessité à décentrer la recherche, historiquement trop focalisée sur l'enfant et ses apprentissages, en l'élargissant du côté de l'étude des pratiques effectives d'enseignements (Beaudouin et Friedrich, 2001 ; Carnegie Task Force, 1986 ; Holmes Group, 1995). En fait, trop peu de recherches ont été réalisées dans cette perspective (Bressoux, 2001). Pourtant, les ergonomes de l'École française ont largement théorisé sur la nécessité de s'approcher au plus près des discours naturels pour analyser les pratiques professionnelles et leur inscription dans le monde social, liant pratique, langage professionnel et objets techniques déterminant en partie ladite pratique : « en situation de travail, il n'y a pas de langage qui se déploierait pour lui-même, en dehors de l'action [...] Le langage y est toujours tendu vers une finalité [...] rarement indépendante d'un univers technique » (Boutet et Gardin, 2001, p. 96).

Notre recherche s'inscrit donc dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles (Bru, 2001) et s'appuie sur un cadre théorique microsociologique s'intéressant aux pratiques de coordination au travail, desquelles découle une intelligence collective au travail (Borzeix et Fraenkel, 2001). La coordination ici à l'étude se présente comme une forme de pratique visant le dépassement de frontières professionnelles et organisationnelles (Charles, 1996, p. 173) par la gestion collective des « interdépendances between activities » (Malone et Crowston, 1991, p. 12). Les pratiques de gestion des interdépendances se sédimentent peu en peu en formant un *éthos* interprofessionnel, un système partagé de normes et de représentations de l'action à faire, dont l'un des analyseurs est sans doute la diffusion de la notion d'intervention pour dire la pratique interprofessionnelle (Couturier, 2006). Pour Lenoir, le concept d'intervention éducative traduit une conception du faire enseignant centré sur le travail de médiation pratique que réalise l'enseignant entre des finalités, des processus, des dispositifs et des opérations d'apprentissage et d'enseignement (Lenoir *et al.*, 2002). Ces dispositifs sont de plus en plus partagés avec des intervenants provenant d'autres disciplines. En fait, l'intervention éducative est une médiation complexe (*Ibid.*), comme l'est la vie de l'enfant en difficulté. Pourtant, dans un tableau synthèse sur les grands référentiels professionnels en enseignement, constitué par Vanhulle et Lenoir (2005), le rapport des enseignants à l'action professionnelle des praticiens hors classe n'est pas pensé comme un déterminant de ces référentiels, et ce, même si le discours officiel souligne leur importance.

Ce domaine de recherche en émergence nécessite de considérer les pratiques professionnelles d'intervention éducatives et socioéducatives des praticiens en milieu scolaire d'un point de vue interprofessionnel, puisque les mandats qui leur sont confiés formellement par l'État ou informellement par la société civile provoquent un décloisonnement de l'action de chacun. Le travailleur social, l'éducateur spécialisé comme l'enseignant sont appelés à intégrer à leur action celle de leurs partenaires d'autres disciplines pour augmenter leur efficacité et leur efficience. Si cette coordination peut être soutenue par des dispositifs intégrateurs, une part importante de cette coordination est furtive, mouvante, rapide et à la périphérie de l'action enseignante première. De plus, elle se déroule en grande partie dans des espaces faiblement institués, difficiles d'accès pour les chercheurs. Que l'on se place du côté du praticien ou de celui du chercheur, il est fort difficile de donner sens à ces pratiques furtives, que d'aucuns pressentiront pourtant comme cruciales à la réalisation des mandats sociaux de l'équipe-école. Nous qualifions ces pratiques de coordination interprofessionnelles de furtives puisqu'elles se caractérisent par une réalisation en temps court et dans des contextes sous-institués, et qu'elles sont par nature insaisissables, puisque peu exposées au regard. Plus encore, une part d'entre elles cherchent précisément à fuir le regard d'autrui, trouvant leur efficacité dans des arrangements proximaux entre collègues coactifs. Par exemple, en ce qui concerne leur dimension temporelle, Theureau (1981) a démontré que les échanges, fonctionnels ou non, entre infirmières duraient en moyenne moins d'une minute. Cette rapidité pose un problème pragmatique de captage fort difficile à surmonter pour les chercheurs qui s'intéressent à ces pratiques.

La volonté de mieux prendre en considération ces activités coordonnatrices se bute à quelques difficultés méthodologiques et pragmatiques. La recherche sur les pratiques professionnelles dans les métiers relationnels est particulièrement contrainte dans sa capacité de recherche par le caractère mouvant et insaisissable de certaines dimensions de la pratique. Dans le cas des interactions furtives de coordination, nombre d'actions se réalisent dans des discussions de couloirs, à l'occasion de rencontres rapides, voire fortuites, avec des collègues. Ces rencontres peuvent se produire au téléphone, ou alors dans des espaces de travail inaccessibles aux chercheurs pour des raisons

cliniques (p. ex. : risque d'altérer la réussite d'une intervention délicate). Ces conditions rendent quasi impossible, à tout le moins sur de grands nombres, l'observation ethnographique, et cela, sans compter la difficulté de l'objectivation (même minimale) des données que cette méthode soulève. Les chercheurs se replient alors sur des stratégies méthodologiques adjuvantes essentiellement fondées sur des discours post-intervention (p. ex. : entretiens d'explicitation). Cette médiation langagière est une limite fondamentale de l'analyse scientifique de l'activité des intervenants du point de vue des chercheurs, alors que les praticiens nous disent avec force et récurrence que cette action informelle est cruciale pour accéder au sens profond de leur pratique (Couturier, 2006). Dans cette perspective, les solutions de captations vidéo sont explorées, mais elles posent la question pragmatique de la mise en scène de l'action et de son cadrage, et la question épistémologique du statut accordé à l'image. De plus, la solution vidéoscopique est lourde d'usage et inadéquate pour des actions que nous qualifions de furtives. Nous nous inspirons donc de tentatives de télécaptation audio explorées par les ergonomes du travail, facilitées depuis quelques années par la technologie numérique sans fil.

3. Méthodologie

De façon à saisir le caractère situé des interactions furtives de coordination interprofessionnelle, nous avons sollicité et obtenu la participation d'une petite école secondaire comptant quelque 500 élèves. Chaque membre de l'équipe interne des services complémentaires, soit un psychologue, une psycho-éducatrice et deux techniciennes en éducation spécialisée ont autocapté successivement une semaine complète de travail. Nous avons donc collecté 4 x 35 heures d'enregistrements audio à l'aide d'une enregistreuse numérique munie d'un micro-cravate et d'une pile longue durée. Les participants avaient le droit de cesser à tout moment l'enregistrement en signalant vocalement, selon la formulation leur convenant, le motif de cessation. Ils devaient également indiquer l'heure à laquelle reprenait l'enregistrement. Toute l'école avait bien entendu été informée de cette recherche, mais les porteurs de micros-cravates devaient rappeler au besoin l'autocaptation, de façon à permettre à l'interlocuteur de signaler au besoin son refus d'enregistrement de sa voix.

Sur le plan de l'éthique de la recherche, nous avons donc autorisé la cessation à la demande de l'autocaptation, nous avons informé l'ensemble du personnel de la présence de micros pendant une période donnée, en spécifiant que les données collectées seraient analysées que du point de vue des porteurs de micro. Pour nous assurer du respect des bonnes pratiques d'éthique de la recherche, nous avons demandé à ces derniers de rappeler la présence du micro et de vérifier l'éventuel inconfort auprès des élèves, des parents et des professionnels qui ne sont pas membres de l'équipe-école. La transcription a enfin masqué toute information permettant d'identifier les personnes. Pour l'analyse des interactions furtives, nous avons retranscrit *in extenso* les discours ainsi recueillis. Nous avons par la suite extrait de ces transcriptions 1) les motifs de refus de façon à vérifier l'acceptabilité de la méthode, 2) les énoncés relatifs aux interactions furtives de coordination², et 3) leur contexte énonciatif de façon à comprendre ce qui les facilitait ou les entravaient. Ces trois catégories ont fait l'objet d'une saturation sémantique nous permettant de penser que les résultats de recherche sont valides, autant que cela est possible avec un devis de recherche exploratoire.

2 D'autres opérations analytiques ont été réalisées à partir d'une analyse thématique des modalités d'intervention éducatives et socioéducatives. Le présent article rend compte avant tout de son volet méthodologique.

Il importe de rappeler ici que ces interactions sont par nature courtes et imprévisibles, et qu'il faut donc capter large pour se donner la chance de les saisir. Nous avons donc, dans un premier temps, retiré de l'importante masse de données les énoncés qui n'impliquaient pas une interaction professionnelle, en l'occurrence ceux avec les enfants et ceux qui n'avaient pas une fonction de coordination. Par exemple, un énoncé dont la fonction consistait à lire un document était exclu, puis nous avons thématiqué les motifs de retrait et les interactions en question selon leur fonction au regard des trois formes de continuité évoquées *supra*.

4. Résultats

4.1 Motifs de retrait

De façon générale, les participants à la recherche ont très peu cessé l'enregistrement, oubliant rapidement la présence du micro. La même ouverture à l'enregistrement fut observée chez leurs interlocuteurs, ceux-ci ne se préoccupant pas ou peu de la captation. Néanmoins, des interruptions ont eu lieu, et ce, pour deux raisons principales. D'abord, les arrêts sont marqués par le rythme du temps de travail, notamment les repas, les pauses, etc. Ainsi, tout ce qui était perçu comme étant hors temps de travail a été préservé avec beaucoup de rigueur par les participants. Puis les arrêts ont également concerné des entrevues individuelles à finalité clinique réalisées auprès d'élèves. Cette interruption fut parfois effectuée à la demande de l'élève, mais c'est surtout l'intervenant lui-même qui prit l'initiative de suspendre la captation lorsqu'il craignait que la présence du micro interfère dans le bon déroulement clinique de la rencontre. Il est arrivé également que l'intervenant propose à l'élève d'arrêter l'enregistrement si cela lui cause un malaise, mais cela avait surtout une fonction de vérification du consentement. Cette éthique de la précaution chez les participants de la recherche ne concerne que les acteurs non professionnels puisqu'aucune interruption ne fut motivée en ce sens pour un collègue. Ainsi, pour l'objet spécifique des pratiques de coordination, il n'y a pas eu, ou très peu, de refus d'autocaptation audio. D'autres motifs ont néanmoins été évoqués à l'occasion : appels téléphoniques pour affaires personnelles, donc sans lien avec le travail, des « discussions de filles » jugées impertinentes au travail par les participants à la recherche, ou pour les sujets délicats comportant des informations très sensibles (p. ex. : délation, transactions de drogues). Si nous respectons ce jugement de pertinence, nous pensons, en ce qui concerne les « discussions de filles », que cette modalité discursive a aussi une fonction liante qu'il aurait été fort intéressant d'étudier. Nous pensons qu'elle a notamment un rôle dans la constitution même de l'équipe et de l'intelligence collective, et qu'elle participe de l'élaboration de normes transactionnelles communes, de conventions symboliques, de mise à l'épreuve des conventions émergentes, constitutives de l'interprofessionnalité. En fait, ce motif de cessation d'autocaptation révèle l'enjeu épistémique de la conception de ce qui est hors ou dans le travail, les acteurs estimant ces discussions *a priori* banales comme essentiellement hors de l'espace professionnel. Cela pose problème pour notre objet interactions furtives, car nous savons par nos expériences d'ethnographie, que ces moments de camaraderie ont une fonction professionnelle des plus importantes.

Si le droit de suspendre l'autocaptation permet aux professionnels de cacher et de montrer à leur guise ce qu'ils jugent pertinent de montrer, faisant en sorte que certains moments précieux de l'interaction demeurent dans l'ombre du montré, nous avons été frappés par le fait que la plupart de nos participants avaient une pratique de cessation fort variable pour ces aspects. En ce qui concerne leur propre intimité (p. ex. : visite à la toilette) ou pour les risques cliniques de l'autocaptation pour

les élèves, la cessation nous a semblé quasi systématique. Par contre, il n'en va pas de même pour les autres motifs, les acteurs « oubliant » souvent de suspendre l'enregistrement en ces circonstances. Ainsi, nous avons eu accès à de l'information très sensible, comme une critique virulente d'un partenaire qui n'aurait pas été formulée comme cela en entrevue, voire un numéro de carte de crédit verbalisé à l'occasion d'une transaction téléphonique personnelle.

Il va donc sans dire que le seul droit de suspension de l'autocaptation ne suffit pas à réduire la portée des enjeux éthiques relatifs à cette méthode, l'acquiescement formel des participants de la recherche ne garantissant pas à lui seul le respect des bonnes pratiques de recherche. Le chercheur peut cependant atténuer ces risques par une transcription attentive au fait que pour certains objets sensibles, la présence du micro semble s'oublier relativement facilement. Au total, il appert à l'analyse qu'il n'y a pas d'enjeux éthiques insurmontables du point de vue des participants, en autant qu'on leur permette de conserver leur espace d'intimité et que, surtout, ils puissent se prémunir contre les effets cliniques éventuels de l'intrusion de la recherche dans l'espace relationnel avec les usagers. Le chercheur doit par la suite se donner les moyens pour compenser le caractère intrusif d'un dispositif de captation vite oublié. En fait, si l'ouverture des participants à une telle méthode fut relativement grande, et que les enjeux éthiques peuvent faire l'objet de mesure de précaution, c'est plutôt au plan du traitement que l'innovation méthodologique comporte des difficultés qui nous ont semblé plus importantes.

4.2 Bilan méthodologique

Si la méthode est très efficace pour capter ce qui trop souvent fuit le regard des chercheurs, les interactions furtives, tous les traitements analytiques des données collectées par ce moyen ne sont pas possibles. En fait, nombreuses sont les difficultés qui surviennent, dont la première est relative à l'identification de l'interlocuteur secondaire, ce qui entrave la capacité de la recherche à comprendre finement le contexte indexical du discours. Cela importe peu pour une analyse lexicale, par exemple, ou pour une analyse centrée sur le seul discours du professionnel en autocaptation. Cela a cependant un impact négatif important pour toute analyse de contenu qui aurait besoin des attributs de ses interlocuteurs dans son modèle analytique. En fait, si la méthode permet de capter les interactions furtives, elle échappe une part de ce caractère interactif en focalisant sur un seul locuteur identifiable, le porteur de micro³. Par exemple, une recherche qui s'intéresserait à la contribution à la coordination des services de la direction d'école ne pourrait isoler facilement cet interlocuteur, sauf si c'est elle qui porte le micro.

De même, malgré les repères temporels donnés par les participants de la recherche, il est parfois difficile de savoir, d'un enregistrement à l'autre, si la situation dont on parle est la même. Par exemple, on mentionne dans un enregistrement qu'un parent est particulièrement récalcitrant à une intervention, puisqu'il prend la part de son enfant dans une situation où ce dernier est, du point de vue des intervenants, fautif. Il est difficile d'être certain s'il est question de la même situation d'intervention tout au long de la semaine. La saisie *in extenso* a donc, contrairement à ce qu'on peut penser, un effet d'éclatement des temporalités pour une pratique par nature mobile et interactive

3 Lors de la période pilote de ce projet, nous avons exploré la possibilité de demander aux interlocuteurs de se nommer au début des interactions. Cela n'eut aucune efficacité cognitive, les uns et les autres oubliant constamment de le faire. Plus fondamentalement, cela avait pour effet de constamment rappeler la présence du tiers chercheur dans l'interaction professionnelle.

comme celle de nos participants. Plus encore, un discours collecté par entrevue reconstruit cette temporalité, certes en fonction d'un point de vue particulier, mais la mise en cohérence subjective est néanmoins une mise en cohérence. En fait, le quotidien d'un intervenant scolaire est marqué par un tel éclatement des tâches qu'il apparaîtra de l'extérieur extrêmement fragmenté avec une méthode de captation continue.

Par contre, un objet de discussion peut revenir plus fréquemment dans une entrevue qu'il ne joue un véritable rôle dans le travail effectif des intervenants. Les interactions furtives ayant une visée de coordination portent le plus souvent sur ce qui fait défaut, sur ce qui nécessite précisément un ajustement interprofessionnel. Ici, la captation *in extenso* resitue l'énoncé se réalisant dans le cadre d'une interaction furtive dans son contexte et permet de relativiser son poids sémantique, alors que l'entrevue peut parfois donner trop de poids par rapport à sa réalité quotidienne pour un même geste professionnel.

La transcription du discours collecté *in situ*, c'est-à-dire le passage d'une ambiophonie multidimensionnelle à une forme textuelle bidimensionnelle, pose sont lot de difficultés concrètes. Nous avons exploré deux scénarios de transcription, le premier, classique, où tout est écrit de façon à identifier *a posteriori* ce qui est de l'ordre de l'interaction furtive à visée de coordination. Cela exigea la production d'une charte des personnages, c'est-à-dire une liste des interlocuteurs interagissant avec nos porteurs de micro, liste à laquelle est associée une série de caractères permettant de les identifier (p. ex. : genre). Outre la charge de travail que cette caractérisation provoque, la stabilité des personnages ainsi reconstruits s'est avérée limitée. L'autre scénario consistait à définir *a priori* ce qui pouvait constituer une interaction furtive de coordination et de l'isoler de la masse de données, au prix de la perte de son contexte indexical. Cette seconde voie, malgré la perte qu'elle suscite, demeure la plus efficace pour l'objet qui nous intéresse ici. Par ailleurs, le rapport coût/bénéfice n'est pas toujours positif pour certains postes de travail pour qui les interactions sont rares ou lorsque les acteurs ont des journées moins pertinentes à l'objet d'étude. Ainsi, le potentiel et la difficulté d'usage de cette méthode se situent précisément dans le fait qu'elle permet de capter le tout-venant, ce qui comporte en contrepartie un coût en termes d'efficacité de la recherche.

4.3 Interactions furtives de coordination et formes de continuité

Nous allons évoquer par la suite le contenu des interactions furtives de coordination au regard des trois formes de continuité présentées *supra*, soit la continuité informationnelle, la continuité d'approche, la continuité relationnelle.

4.3.1 La continuité informationnelle

Les interactions furtives de coordination semblent *a priori* porter avant tout sur la continuité informationnelle, comme si la circulation de l'information permettait aux autres formes de continuité de se réaliser. Alors que les concepts de Reid *et al.* (2002) concerne un type plutôt formalisé d'informations typiques du champ de la santé et des services sociaux (p. ex. : dossier clinique, outil d'évaluation ou de planification), les interactions furtives ici à l'étude portent spécifiquement sur des informations proximales échangées de proche en proche par une équipe-école très coactives. L'information en question est d'abord fonctionnelle, permettant par exemple de coordonner les interventions dans une séquence d'action efficace : « Bon, écoute, se parler comme ça, le mieux

pour me rejoindre demain jeudi, c'est tôt dans la journée, donc entre 8 h 30 et 9 h 15 ou en fin de journée entre 15 h 30 et 16 h 15». Les interactions furtives permettent également de renforcer en mode relationnel les outils d'information dont l'usage est faiblement systématisé dans le champ de l'éducation : «Je les appelle pour leur dire qu'il y a une feuille de route, s'ils veulent se tenir au courant», ou alors pour interpréter les règles d'usage de ces outils d'information.

- [Intervenant 1] Je voulais savoir pour les plans d'intervention, l'échéancier, puis l'évaluation, faut mettre quoi ?
- [Intervenant 2] Bien, moi d'habitude, je mets à chaque étape, d'une étape à l'autre, puis là on va évaluer à la fin de l'étape. Comme là on vient de finir l'étape, là tu fais ton plan, puis ça va être pour l'autre étape. L'autre étape, ça devrait être au mois de mars, avril.

Elles permettent également de soutenir l'engagement d'un jeune dans le projet d'intervention en transcrivant pour fin de mémoire les consensus produits à son égard :

Elle m'avait dit que tu avais eu une discussion avec ta mère, puis elle trouvait que tu avais eu une bonne rencontre avec elle, puis que t'avais dit que tu te reprendrais, puis elle trouvait que c'était bien ce que vous avez fait ensemble. Moi ce que j'ai pensé, c'est que je pourrais te donner une feuille de route. Tu sais, c'est quoi ? Je vais t'expliquer c'est quoi. Tu vas avoir des objectifs sur ton comportement à travailler. Les profs ils vont t'écrire à chaque jour des notes sur ton comportement. Je vais te montrer comment ça marche.

Remarquez que l'intervenant prolonge ici la parole d'un tiers, ici une enseignante, créant ainsi un effet de continuité d'approche en rappelant le sens d'un dispositif informationnel.

Plus fondamentalement, l'interaction furtive de coordination permet de donner sens en continu au fil des événements. Il faut rappeler ici que ces intervenants font de la relation clinique en individuel, de la présence de couloirs, des activités auprès des jeunes, des visites en classe, des réunions de travail, etc., ce qui provoque une fragmentation de l'intervention en moments de nature très variable. À propos d'un enfant, il est dit : «En sortant, il a tapé sur le bouton d'intercom, comme pour provoquer. Suite à ça, elle a dit, bon, on va l'envoyer au retrait. Il est venu au retrait, j'ai fait le retour avec lui, puis moi j'ai proposé une rencontre avec la prof.» En fait, cela illustre sans doute la principale fonction coordonnatrice de ces interactions, à savoir de produire une intelligence collective et en temps réel des événements de la vie de l'école. Le système d'information ou le protocole de planification de l'intervention devient alors secondaire à l'efficacité coactive de ce travail quotidien de production de l'histoire du jeune, de la classe ou de l'école⁴ : «Avoir pour chacun de nos élèves, au moins pouvoir dire un profil, ah il est de même, il est de même, il est de même. Moi je l'ai vu une couple de fois, puis je pense qu'il est de même, puis que ça, ça l'aiderait». Cette activité furtive produit ce que nous avons appelé un récit-client (Couturier, 2003), c'est-à-dire une activité langagière collective de production d'une histoire et d'un personnage, sorte d'image opérative cognitivement efficace résumant pour soi et pour le collectif d'intervenants la situation de l'enfant en difficulté.

4 Si nous estimons que cette coaction informationnelle est efficace pour faire histoire, nous ne pensons pas qu'elle est suffisante, surtout lorsque l'école est grande, lorsque la coaction est entravée, par exemple par des conflits internes, ou lorsque les services requis interpellent des acteurs qui ne sont pas membres *de facto* de l'équipe-école. Ces cas de figure, parmi d'autres, sont malheureusement fréquents et ont des conséquences potentiellement graves sur le bien-être des élèves (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, 1998).

L'interaction furtive de coordination permet également de rendre effectifs les consensus proximaux produits en séquençant le travail à faire : « Le service à l'élève a continué le travail, en avant des coups, et aujourd'hui vient demander l'aide de trois enseignants pour terminer ce travail, et ajouter tout ce qui est nécessaire pour qu'il soit viable et vivable pour chacun de nous. »

4.3.2 La continuité d'approche

Nous l'avons évoqué à la section précédente, la continuité d'approche, c'est-à-dire la cohérence des actions de l'ensemble des acteurs impliqués dans une situation complexe, n'est pas un objet aussi saillant dans les interactions furtives de coordination que la continuité informationnelle, et ce, pour deux raisons principales. La première réside dans le fait que la continuité d'approche s'installe dans ses grandes lignes lors de rencontres d'équipe cherchant à convenir de l'orientation générale de l'intervention socioéducative à réaliser, donc dans un espace plus formel de délibération. La seconde, plus fondamentale, est le fait que la continuité informationnelle est si intense dans la production de sens quant à la situation d'un enfant en difficulté que la continuité d'approche se réalise *ipso facto* par ce mode proximal, voire immédiat. Y aurait-il une valeur à protocolariser davantage cette importante phase de tout processus d'intervention ? Sans doute que oui, en autant que cela s'appuie sur la force des interactions furtives plutôt que de chercher à les éliminer.

Néanmoins, les interactions furtives permettent de rappeler dans tous les cas les consensus relatifs à la continuité d'approche et les actions qui en découlent : « Je voulais te parler par rapport à [nom de l'élève], il y a eu sa suspension, et il est revenu puis il n'y a jamais eu de rencontre avec son père, son père il a jamais appelé ». Elles favorisent et consolident ce faisant l'émergence d'une conviction partagée quant à la nécessité d'intervenir (Couturier, 2006). « J'aimerais que tu me rappelles concernant [nom de l'élève], j'aimerais avoir ton son de cloche, concernant quelques élèves qui s'en viennent ici l'an prochain. » Et l'obtention de ce son de cloche peut aussi concerner un temps plus long, celui de la transition, par exemple, entre le primaire et le secondaire. « J'aimerais avoir ton son de cloche, concernant quelques élèves qui s'en viennent ici l'an prochain. »

Ces interactions furtives de coordination favorisent également la transmission d'une lecture stratégique concernant les orientations cliniques découlant de la continuité d'approche, notamment en termes de potentiel de l'offre de services pour répondre adéquatement aux besoins de l'enfant : « J'ai dit à la madame, faudrait pas oublier de dire tout ce que vous avez à dire, puis j'ai dit faut pas non plus minimiser les choses. Si vous voulez qu'il en aille de l'aide votre fils, là il faut le dire, parce que là, eux autres, ils vont tout essayer pour pas le prendre. C'est de même qu'ils fonctionnent eux autres. » Les interactions furtives permettent de rappeler les limites des possibles de l'action sur un mode stratégique que la rencontre formelle ne permet pas toujours : « Nous autres au niveau scolaire là, on est limité dans ce qu'on peut faire là. » Ce genre d'information, pourtant cruciale, se doit de se réaliser en mode proximal pour des raisons évidentes de prudence. Elles permettent enfin de mobiliser un collègue autour d'un événement important qui implique, ou impliquera, des enjeux de continuité d'approche : « Tu peux-tu aller voir, en urgence [un autre intervenant] ? Elle a un élève qui est en détresse. »

4.3.3 La continuité relationnelle

Traiter de la continuité relationnelle à partir d'interactions furtives produit un effet tautologique, l'interaction étant forcément relationnelle. Il importe donc pour réduire cette impression en partie fautive de préciser que la continuité relationnelle dont il est question ici concerne spécifiquement l'impression pour l'usager qu'une personne significative pour lui portera sa parole auprès de l'ensemble du système d'intervention. Cela se présente ici par exemple dans la distribution des rôles auprès des enfants et des parents, certains intervenants rappelant aux autres membres de l'équipe-école leur rôle en cette matière, en raison de la qualité du lien qu'ils possèdent avec l'usager : « Ok, ça fait que c'est moi qui va aviser les parents qu'on a eu ça comme information. »

Cette continuité relationnelle est convoquée dans la formulation de l'histoire de l'élève sur une temporalité qui peut parfois être longue : « Nous, on l'avait quand on faisait notre tournée de classe primaire, il était dans notre secteur », alors que sur une temporalité plus courte, les acteurs aiguilleront les élèves en fonction de liens de confiance déjà établis, même en contexte plus ou moins explicitement urgent : « Si jamais [nom de l'élève] *feel* pas aujourd'hui, je lui ai dit qu'elle pouvait venir te voir là. Une hostie d'affaire ! » Les enseignants participeront au maintien de la continuité relationnelle, autant que cela est possible : « [nom d'un professeur] aussi est venue me parler de ça, ton prof de français. Elle trouvait qu'elle était inquiète, elle trouvait que t'étais *down*, que tu ne riais plus comme avant. Elle était inquiète de toi, elle se demandait qu'est-ce qui se passait avec toi. »

5. Conclusion : l'autocaptation, une méthodologie pertinente pour certains objets

Le présent texte a exposé une stratégie de collecte de données relativement peu employée, mais facilitée depuis quelques années par une série d'avancées technologiques, pensons aux technologies numériques sans fil. L'autocaptation audio permet efficacement de capter les interactions furtives de coordination en situations réelles de travail, sans la médiation langagière d'une entrevue. Cette méthode pose néanmoins des enjeux éthiques et méthodologiques certains, mais qui peuvent être contrôlés par une série de mesures relativement simples. La difficulté plus fondamentale qu'elle présente consiste, comme pour toute méthodologie, à s'assurer au préalable de son adéquation à l'objet de recherche et à l'intention de connaissance poursuivie. Elle doit en effet permettre l'analyse du seul point de vue du porteur de micro, et son usage doit d'abord et avant tout servir à capter ce que les autres méthodes ne peuvent faire, ici les interactions furtives de coordination. L'étude exploratoire dont nous rendons compte ici s'est réalisée à partir d'un seul micro, ce qui survalorise le point d'écoute choisi. Il aurait été intéressant de croiser les captations, de façon à rendre compte de l'épaisseur réelle des interactions en question. Si une telle étude reste à faire, elle exigera pour se réaliser d'importantes ressources pour la production de transcription à multiples voix.

Cette méthode, comme aucune autre, ne permet véritablement d'objectiver une réalité ontologiquement incommensurable. Ce fantasme de la saisie de l'incommensurabilité conduira l'utilisateur de cette méthode à la très simple difficulté de transcrire des paroles multidimensionnelles en un texte simple. Comme ce personnage de Tolkien, Tom Bombadil, qui rencontre dans la forêt ce vieux peintre centenaire qui peint le même arbre depuis toujours, en bute au mouvement de la feuille, le projet de saisie de l'incommensurable est vain. Pour être utile, l'autocaptation audio en situations réelles de travail doit faire l'objet d'une réflexion préalable rigoureuse quant à l'aiguille

que le chercheur cherche à cueillir dans la botte de foin du réel, soit l'interaction furtive. Sans cette précaution, la méthode ne permet que de constater l'inextricabilité irréductible du réel.

Références bibliographiques

- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- Beaudouin, J. et Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Borzeix, A. (2001). L'information des voyageurs en gare du Nord. In A. Borzeix et B. Fraenkel (dir.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS.
- Boutet, J. et Gardin, B. (2001). Une linguistique du travail. In A. Borzeix et B. Fraenkel (dir.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS.
- Borzeix, A. et Fraenkel, B. (dir.) (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bru, M. (2001). *Les pratiques enseignantes, contributions plurielles*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail-Toulouse.
- Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986). *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York, NY: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Charles, J. (1996). *The coordination process of nursing case management*. Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ) (1998). *Décision, recommandations. Le cas des enfants maltraités de Beaumont*. Rapport d'enquête. Québec: CDPDJ.
- Couturier, Y. (2003). L'interdisciplinarité pratique entre travailleuses sociales et infirmières: de la nécessité de produire un récit-client commun. *Revue canadienne de service social*, 19(2), 245-251.
- Couturier, Y. (2006). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*. Paris: L'Harmattan.
- De Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique – Revue électronique de sociologie*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Lopez, A., Torres, A. et Norwood, P. (1998). Building partnerships: A successful collaborative experience between social work and education. *Social Work in Education*, 20(3), 165-176.
- Malone, T.W. et Crowston, K.G. (1991). *Toward an interdisciplinary theory of coordination. Technical report 120*. Cambridge: M.I.T. Center for coordination Science.
- O'Connor, R. et Korr, W. (1996). A model for school social work facilitation of teacher self-efficacy and empowerment. *Social Work in Education*, 18(1), 45-51.
- Reid, R., Haggerty, J. et McKendry, R. (2002). *Defusing the confusion: Concepts and measures of continuity of health-care*. Ottawa: Canadian Health Services Foundation.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Soulet, M.-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg: Éditions universitaires de Fribourg.
- Theureau, J. (1981). Éléments d'analyse temporelle du travail infirmier. *Le travail humain*, 35, 83-107.
- Tourigny, A., Côté, L. et Kröger, E. (2005). Framework for the evaluation of the quality of care and services provided to vulnerable elder persons. In R. Hébert, A. Tourigny et M. Gagnon (dir.), *Integrated service delivery to ensure persons' functional autonomy* (p. 291-309). Québec: Edisem.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke: Éditions du CRP.