

Université de Montréal

**La face et la figuration: une analyse interactionnelle
tirée de l'instruction de base des Forces canadiennes**

par
Régine Wagnac

Département de communication
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise (M. Sc.)
en sciences de la communication
option communication organisationnelle

Juillet 2011

© Régine Wagnac, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La face et la figuration: une analyse interactionnelle
tirée de l'instruction de base des Forces canadiennes

présenté par :
Régine Wagnac

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Chantal Benoit-Barné
président-rapporteur

Boris Brummans
directeur de recherche

Daniel Robichaud
membre du jury

RÉSUMÉ

Le sujet de ce mémoire émane d'une volonté d'intégrer la recherche à la réalité organisationnelle, celle des Forces canadiennes (FC). De cette aspiration est née l'idée d'étudier comment se dévoilent la face et la figuration lors de l'instruction de base. Partant d'une approche interactionniste, l'attention a été portée sur la face et la figuration d'un stagiaire au cours de trois interactions avec ses supérieurs. C'est plus précisément, la filature et l'analyse de conversation qui ont été mobilisées pour examiner cette problématique. La pertinence de la démarche est qu'elle met de l'avant une perspective de recherche peu présente dans la littérature, mais surtout, qu'elle s'insère dans un contexte organisationnel méconnu. L'entreprise vise d'une part, à nourrir la théorie en raffinant des concepts existants : la face et la figuration. D'autre part, elle cherche à éclairer la pratique en mettant en évidence des actes communicationnels difficilement observables dans le cadre habituel des activités militaires.

Mots clés : Face, figuration, socialisation, Forces canadiennes (FC), filature, analyse de conversation, trouble.

ABSTRACT

The subject of this thesis originates from a desire to integrate my research with my personal experience with the Canadian Forces (CF). As a result, I had the idea to study how face and facework emerge during basic training. Taking a communicative/interactional approach, I focused on the facework of a student during three interactions with his superiors. Specifically, I used shadowing and conversation analysis (CA) to examine this issue. This project offers important contributions to a topic that has not yet been addressed from the perspective I develop in this study, and few studies have looked at this topic in the context of the CF. Hence, this study aims to enrich theory by refining the concepts of face and facework. In addition, it aims to inform practice by highlighting communicative practices that are difficult to observe in the ordinary course of military activities.

Keywords: face, facework, socialization, Canadian Forces (CF), shadowing, conversation analysis (CA), trouble.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vi
REMERCIEMENTS.....	vii
CHAPITRE I : INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE	4
Conceptualisation initiale : l'Est et l'Ouest.....	4
La face	4
La figuration	6
Les héritiers d'Erving Goffman.....	7
La face et la figuration : le « regard traditionnel »	8
L'adaptation de l'œuvre de Goffman (1967/1974).....	8
La face et la figuration : le « regard contemporain ».....	10
Une nouvelle école de pensée.....	10
Les pionniers et leurs disciples : une critique.....	12
Un divorce théorique	12
D'une perspective cognitive à une perspective interactionnelle.....	13
De Parsons à Garfinkel	13
Une vision exogène	14
Et plus encore	15
Des distinctions théoriques.....	16
L'identité	16
La gestion des impressions	17
CHAPITRE III : Problématique.....	18
Une « situation concrète (sociale) »	18
Problème et questions de recherche	20
La pertinence de la recherche	20
La pertinence théorique	20
La pertinence pratique	21
Quelques mots sur le cadre théorique.....	21
CHAPITRE IV : Cadre théorique	23

La conceptualisation de la chercheuse	23
La face	23
La figuration	24
L’Ethnométhodologie.....	24
L’analyse de conversation	25
Généralités	25
L’organisation séquentielle de l’action dans l’interaction.....	28
Les spécificités du cadre théorique.....	29
CHAPITRE V : Méthodologie.....	31
L’approche interactionniste	31
Le terrain	31
Les participants.....	33
La méthode de collecte des données	35
La filature.....	35
La pratique de la filature.....	36
Questions d’éthique	37
Questions de pouvoir	38
La méthode d’analyse des données	39
La réduction	39
La transcription.....	41
L’analyse de conversation	43
Questions d’éthique et de pouvoir	47
Les limites de l’approche méthodologique.....	48
CHAPITRE VI : ANALYSE	51
L’inspection matinale	51
Première interaction : définition de la situation.....	51
Conclusions	102
Les difficultés reliées à l’inspection matinale	104
Deuxième interaction : définition de la situation	104

Conclusions	118
L'évaluation du CPC.....	119
Troisième interaction : définition de la situation.....	119
Conclusions	148
CHAPITRE VII : Discussion	151
Quelles faces émergent de l'interaction?.....	151
La face institutionnelle.....	151
La face d'un stagiaire.....	152
Quels efforts de figuration sont mis de l'avant pour préserver la face?	153
Les formes figuratives	153
Quelles actions prédisposent à la figuration?.....	155
Quelques autres faits saillants	156
Implications des résultats : théorie.....	156
Implications des résultats : pratique.....	157
Préserver l'ordre moral.....	157
L'importance de la face institutionnelle	159
Les limites de la recherche et des suggestions pour les recherches à venir	160
RÉFÉRENCES	162
ANNEXES	
Annexe 1 : Horaire de l'instruction de base	i
Annexe 2 : Formulaire de consentement écrit	ii
Annexe 3 : Formulaire de consentement verbal	vi

LISTE DES ABRÉVIATIONS

2IC : *Second in command*

ACD : Académie canadienne de la Défense

CA : *Conversation analysis*

CF : Canadian Forces

CFLI : *Canadian Forces Leadership Institute*

Cmdt : Commandant

CPC : *Cadet platoon commander*

CERFAS : Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences

CERSS : Comité d'examen de la recherche en sciences sociales

DGRAPM : Direction générale – recherche et analyse (personnel militaire)

Elof : Élève-officier

ELRFC : École de leadership et de recrues des Forces canadiennes

FC : Forces canadiennes

IC : *In command*

ILFC : Institut de leadership des Forces canadiennes

IM : *Impression management*

LPAC : *Leadership Potential Assessment Course*

MDN : Ministère de la Défense nationale

MIR : *Médical inspection room*

OREN : Objectifs de rendement

PEDO : Programme d'enrôlement direct en qualité d'officier

PSP : Programme de soutien du personnel

PT : *Physical training*

QMBO : Qualification militaire de base des officiers

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les représentants de l'Académie canadienne de la Défense (ACD), de l'Institut de leadership des Forces canadiennes (ILFC) et de la Direction générale – recherche et analyse (personnel militaire) (DGRAPM), car grâce à leur parrainage et à l'excellente coordination de Monsieur Justin Wright, j'ai eu accès à un terrain de recherche remarquable. Toute ma reconnaissance va aussi aux participants que j'ai rencontrés sur le terrain : les stagiaires, les instructeurs et le personnel de soutien. Sans leur collaboration, mais surtout sans celle du participant principal, ce projet n'aurait jamais pu se matérialiser. Donc, un merci particulier à ce stagiaire qui, sans réserve, a consenti à être au-devant de la scène.

Je tiens ensuite à remercier mon directeur de recherche, Boris Brummans, pour son écoute, ses idées et son aide chaque fois que j'en ai eu besoin. C'est un professeur d'exception dont j'admire l'humanité et je respecte l'humilité. Toute ma gratitude va aussi à ma marraine, Magalie Maignan, pour sa bienveillance durant ma rédaction et à Caroline Bergeron, Émilie Pelletier, Joëlle Basque et Nicolas Bencherki qui ont gentiment accepté de réviser ce mémoire.

Pour terminer, je tiens à remercier la Faculté des études supérieures (FESP) et le Département de communication de l'Université de Montréal pour la bourse Henri-Audet/FESP qui m'a été octroyée le 9 décembre 2011. Et, j'en profite pour souligner l'appui apprécié de ma famille et de mes amis.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

L'étude présentée dans ce mémoire s'insère dans un contexte institutionnel précis, soit celui des FC. La mission des FC est de protéger le Canada, défendre l'Amérique du Nord en collaboration avec les États-Unis et de favoriser la paix et la sécurité dans le monde (Site Forces (n. d.). Consulté le 21 avril 2011). À cette fin, la Stratégie de défense *Le Canada d'abord* était d'augmenter les effectifs totaux de la Force régulière¹ et de la Force de réserve². Pour cette raison, au cours des dernières années, les FC ont accueilli quelque 6 000 nouveaux membres annuellement. Encore en 2010, le recrutement s'avérait une des priorités de l'institution (Site Forces (n. d.). Consulté le 11 février 2010). Cependant, depuis peu, les cibles visées ont été atteintes. Le Général Walt Natynczyk, le chef d'état-major de la Défense, écrivait d'ailleurs à ce sujet dans *La Revue militaire canadienne/Canadian Military Journal*³ :

Je me réjouis de voir à quel point nous avons cheminé vers nos objectifs de recrutement, et de voir que nous avons non seulement atteint le nombre visé de 68 000 membres dans la Force régulière, mais que nous avons un peu dépassé ce nombre [...]. (Natynczyk, 2011)

Considérant que pour les prochaines années, le recrutement reste une composante fondamentale pour maintenir l'équilibre des effectifs (Natynczyk, 2011) et considérant que le personnel des FC est perçu comme un investissement⁴, l'un des « [...] quatre piliers sur lesquels les capacités militaires sont établies [...] » (Site Forces (n. d.). Consulté le 21 avril 2011), pour cette institution et aux fins de l'instruction de base, il est pertinent de comprendre les pratiques de ses nouveaux

¹ Les membres de la Force régulière font carrière à temps plein dans les FC.

² Les membres de la Force de réserve font carrière à temps partiel dans les FC.

³ « *La Revue militaire canadienne/Canadian Military Journal* est la revue professionnelle officielle des Forces canadiennes et du ministère de la Défense nationale. » (Site Revue militaire canadienne (n. d.). Consulté le 19 avril 2011).

⁴ Le coût annuel d'une augmentation de 1 000 réguliers est d'environ 150 millions de dollars (Site Forces (n. d.). Consulté le 11 février 2010).

membres. Comme ce sont les pratiques communicationnelles lors de la socialisation qui m'intéressent, ce sont ces pratiques que j'ai décidé d'étudier pour ce mémoire.

Le projet avancé se situe dans le champ de la communication organisationnelle. Il est tout d'abord né d'un désir d'opérationnaliser une approche qui m'a conquise durant ma scolarité : l'approche interactionniste. De là, j'ai eu l'idée de marier cette perspective théorique à ma réalité organisationnelle, celle des FC. Ainsi, à partir de mon expérience professionnelle⁵, de la littérature visitée durant les séminaires et de mes lectures préliminaires⁶, j'en suis venue à formuler ce projet de recherche. Ce dernier allie des concepts issus de l'interactionnisme à une expérience proprement militaire. Il est question de l'étude de *la face*, une « conception de soi » à laquelle une personne est attachée, et de *la figuration*, tout ce qu'entreprend une personne pour préserver la face lors de l'instruction de base. L'objectif de cette combinaison est de voir empiriquement comment se dévoilent la face et la figuration durant ce processus de socialisation. Plus concrètement, il s'agit d'observer : Comment émergent la face et la figuration d'un officier⁷ lors des premiers jours de l'instruction de base⁸?

Du premier chapitre au septième chapitre de ce mémoire, je développe pas à pas une réponse en lien avec la question générale ci-dessus. Pour commencer, je présente une revue de la littérature portant sur les concepts clés : la face et la figuration (chapitre II). S'ensuit le chapitre III où je présente la problématique et où je discute de la pertinence du projet. Puis, j'invite le lecteur à cheminer vers le quatrième chapitre : le cadre théorique. Ce dernier aborde des sujets tels que la conceptualisation et les spécificités de l'approche théorique. La méthodologie emboîte ensuite le pas (chapitre V). J'y résume les méthodes utilisées pour la collecte des données et l'analyse, mais ce n'est qu'au chapitre VI que le lecteur est

⁵ Je me suis enrôlée dans la Force de réserve en 1998.

⁶ Goffman (1967/1974), Jablin (2001), et Poland (2002).

⁷ Les officiers des FC sont appelés à superviser les tâches des marins, des soldats ou du personnel de la Force aérienne. Ils ont aussi la responsabilité d'analyser, de planifier, de conseiller et de prendre des décisions sur différentes questions (Site Forces (n. d.). Consulté le 19 avril 2011).

⁸ L'instruction de base des officiers est plus formellement appelée le cours de qualification militaire de base des officiers (QMBO).

à même de voir les données et l'analyse. Finalement, la discussion vient clore la démarche de recherche en offrant au lecteur différentes pistes théoriques et pratiques (chapitre VII).

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Au cours de cette revue de la littérature, les origines des concepts de la face et de la figuration sont tout d'abord présentées. Cette matrice établie, un portrait discriminant de la littérature consultée est ensuite exposé. Deux perspectives de recherche en ressortent : le « regard traditionnel » et le « regard contemporain ». Elles sont abordées avant de terminer avec une critique au travers de laquelle ce projet est positionné par rapport à la littérature.

Conceptualisation initiale : l'Est et l'Ouest

La face

Dans la culture chinoise, la face est un concept ancien datant d'au moins 2000 ans (Wilson, 1992). Ce concept évoque une forme de respectabilité (*respectability*) pour la personnalité et la réussite sociale de toute personne. De ce fait, la face fait également appel au respect et à une déférence réciproque (Domenici & Littlejohn, 2006, p. 10). Erving Goffman, un sociologue américain d'origine canadienne reprend ces principes et, de l'avis de certains chercheurs, il « occidentalise » le concept de la face en mettant l'accent sur l'individualité (Arundale, 2006; Haugh & Bargiela-Chiappini, 2010). Malgré ce reproche, ce sont les travaux du sociologue qui popularisent le concept et qui sont repris dans la plupart des recherches (Domenici & Littlejohn, 2006).

Dans son livre *Les rites d'interaction*, Goffman (1967/1974) définit le concept de la face, comme « la valeur sociale positive⁹ qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (p. 9). En d'autres termes, pour Goffman (1967/1974), la face est l'image positive qu'une personne a d'elle-même, qu'elle essaie de projeter dans l'interaction et qu'elle veut que les autres lui accordent. C'est une image que l'individu « [...] construit en conformité avec ce qu'il croit

⁹ La valeur sociale positive se réfère à la valeur sociale « utile » ou « avantageuse » pour un acteur.

être les attentes sociales dans une situation donnée » (Traverso, 1999, p. 50). Ainsi, selon la perspective de Goffman (1967/1974), les contraintes sociales définissent en grande partie ce qu'est une bonne image de soi (la face). Par exemple, lors de VIMY¹⁰, les futurs officiers doivent faire montre de leadership en communiquant intelligiblement et efficacement leurs ordres. Ceci est explicitement défini par les représentants des FC et évalué par leurs instructeurs. Ce sont eux qui, ultimement, jugent de la face des stagiaires.

Goffman (1967/1974) fait remarquer que l'amour-propre incite souvent une personne à garder la face. La fierté¹¹, l'honneur¹², la dignité¹³, les règles du groupe et la définition de la situation¹⁴ influencent aussi l'attachement que chacun porte à sa face. Il souligne également l'implication de la communication. À ce sujet, Goffman (1967/1974) dit que :

[W]hat the person protects and defends and invests his feelings in is an idea about himself, and ideas are vulnerable not to facts but to communication... for communication can be by-passed, withdrawn from, disbelieved, conveniently misunderstood, and tactfully conveyed (cité par Samra-Fredericks, 2010, p. 2149)

Il mentionne aussi qu'au fil de l'interaction (la communication) plusieurs incidents peuvent survenir. Entre autres, des dissonances peuvent émerger et venir rompre l'ordre expressif, c'est-à-dire la compatibilité entre la ligne d'action et la face présentée. Lorsqu'une telle dissonance survient, Goffman (1967/1974) parle de « faire mauvaise figure¹⁵ », ou encore, de « faire piètre figure¹⁶ ». Il parle également

¹⁰Lors de l'instruction de base, VIMY est un exercice qui sert à évaluer le leadership. En dirigeant leurs pairs, les stagiaires doivent mener à bien une mission qui leur est présentée.

¹¹Goffman (1967/1974) parle de fierté lorsqu'une personne est soucieuse de garder la face par devoir envers elle-même.

¹²Goffman (1967/1974) parle d'honneur lorsqu'une personne se préoccupe de garder la face « [...] par devoir envers des instances sociales plus larges dont [elle] reçoit l'appui [...] » (p. 13).

¹³Goffman (1967/1974) parle de dignité si le scrupule de garder la face « [...] s'applique aux choses du maintien, aux expressions produites par la façon dont une personne maîtrise son corps, ses émotions et les objets avec lesquels elle est physiquement en contact [...] » (p. 13).

¹⁴La définition de la situation se rapporte au contexte de communication.

¹⁵Faire mauvaise figure consiste à ne pas être en mesure d'intégrer la ligne d'action propre à une identité désirée et attendue de ses pairs (Goffman, 1967/1974).

de « faux pas¹⁷ » et « d'offenses fortuites¹⁸ » ou « délibérées » qui peuvent être perpétrés à l'endroit d'un acteur et lui faire perdre la face. En mettant ainsi en cause la communication, Goffman (1967/1974) décrit comment la face peut être perdue (*lost*), préservée (*maintained*), protégée (*protected*) ou bonifiée (*enhanced*) (Domenici & Littlejohn, 2006).

La figuration

Peu importe la situation, dès qu'il parle, le locuteur met sa face en péril. Garder la face ou ne pas perdre la face est donc, selon Goffman (1967/1974), une entreprise qui nécessite diverses mesures pour parer aux menaces; c'est là que la figuration entre en jeu. Pour lui, le concept de la figuration est « [...] tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (p. 15). En principe, dans les interactions de la vie quotidienne, les acteurs veulent préserver leur face autant que celle de leurs interlocuteurs. Dans l'éventualité où un acteur perd la face, la victime ou l'offenseur peuvent mutuellement accomplir la figuration. De quelque manière que ce soit, le peu d'efforts de l'un est habituellement compensé par les efforts de l'autre. C'est ce que Goffman (1967/1974) décrit comme la coopération en matière de figuration : « [...] chacun va donc s'efforcer d'éviter de produire des actions offensantes et de réparer celles qu'il aura inévitablement commises » (Traverso, 1999, p. 50). Par conséquent, la figuration peut être défensive, par exemple, lorsqu'elle consiste à défendre sa propre face, mais elle peut également être protectrice comme lorsqu'elle vise à protéger la face de l'autre. Ces initiatives tant défensives que protectrices ont généralement l'ambition de maintenir ou rétablir l'ordre social, c'est-à-dire l'ordre rituel qui est « [...] obtenu par le respect d'un certain nombre de règles et de conventions » (Traverso, 1999, p. 53). Nonobstant, Goffman (1967/1974) souligne que les efforts de figuration peuvent varier suivant la relation

¹⁶ Faire piètre figure consiste à ne pas s'engager dans une ligne d'action donnée bien qu'elle soit attendue dans la situation en question (Goffman, 1967/1974).

¹⁷ Un faux pas est une offense involontaire qui fait perdre la face à l'autre (Goffman, 1967/1974).

¹⁸ Une offense fortuite est «un sous-produit non désiré, mais parfois prévu» qui fait perdre la face à l'autre (Goffman, 1967/1974, p.17).

qui existe entre les acteurs. Il peut donc advenir des scénarios interactionnels où l'interaction s'envenime par manque de figuration.

Goffman (1967/1974) présente deux principaux types de figuration. Selon le contexte, ils peuvent être utilisés tant à des fins défensives qu'à des fins protectrices. Le premier type de figuration, l'« évitement », consiste à prévenir ou fuir tout danger pour la face. Faire preuve de déférence, changer de sujet et se retirer sont des pratiques d'évitement qui permettraient de ménager la face. Dans l'éventualité où l'évitement est impossible, c'est la « réparation » qui devrait entrer en jeu pour corriger l'impair et assurer l'équilibre rituel. La « sommation¹⁹ », l'« offre²⁰ », l'« acceptation²¹ » et les « remerciements²² » sont quatre étapes souvent utilisées lors d'échanges réparateurs. L'« assurance » est un autre type de figuration. L'assurance est « [...] [l'] aptitude à supprimer et à dissimuler toute tendance à baisser la tête lors des rencontres avec les autres » (Goffman, 1967/1974, p. 12). Bien que la figuration ait pour but de neutraliser les menaces qui guettent la face, elle peut aussi prendre la forme d'« agressions délibérées », par exemple, lorsqu'un acteur « [...] tire profit de la tolérance et de l'esprit conciliant des autres pour les offenser sans danger » (Goffman, 1967/1974, p. 25) ou lorsqu'il « [...] fait surgir des faits qui [le] favorisent et qui nuisent aux autres [...] » (Goffman, 1967/1974, p. 25).

Les héritiers d'Erving Goffman

Partant de représentations goffmaniennes, plusieurs chercheurs ont mené des études liées, de près ou de loin, à la face et à la figuration. Leurs conclusions ont permis de raffiner²³ ou de littéralement révolutionner²⁴ ces deux concepts. Selon

¹⁹ La sommation consiste à attirer l'attention sur la faute commise et à exiger un retour à l'ordre (Goffman, 1967/1974).

²⁰ L'offre consiste à offrir une compensation à la « victime » ou à offrir, en tant qu'« offenseur », de se punir (Goffman, 1967/1974).

²¹ L'acceptation consiste à accepter l'offre (Goffman, 1967/1974).

²² Les remerciements sont faits par l'« acquitté ». Ils consistent à manifester de la gratitude pour l'indulgence accordée (Goffman, 1967/1974).

²³ Brown and Levinson (1987) avec la « *Politeness theory* », Domenici et Littlejohn (2006) avec le « *Matrix model of facework* », Ting-Toomey (1988) avec la « *Face negotiation theory* » (cité par Ting-Toomey & Atsuko, 1998) et Ting-Toomey & Atsuko (1998) avec le « *Facework competence model* ».

la perspective avancée par ces chercheurs, il est possible de regrouper leurs recherches en deux familles foncièrement distinctes. Les prochaines sections font état de cette classification.

La face et la figuration : le « regard traditionnel »

L'adaptation de l'œuvre de Goffman (1967/1974)

L'ordre rituel a donné suite à différents travaux d'inspiration sociologique (Traverso, 1999) comme l'étude des « actes rituels » et l'étude des « routines conversationnelles ». Malgré cela, à ce jour, la théorie linguistique de la politesse (*politeness theory*) élaborée par Penelope Brown et Stephen Levinson domine largement le débat scientifique (Haugh & Bargiela-Chiappini, 2010). À côté du concept de la face, ces auteurs ont introduit l'idée de « territoire ». Selon leur théorie, au cours de l'interaction, les acteurs doivent préserver la face et le territoire de chacun, y compris le leur (Traverso, 1999).

Cette nouvelle théorisation de Brown et Levinson (1987) présuppose que, dans l'interaction, les acteurs se préoccupent de deux aspects de la face : la « face positive » et la « face négative ». La face positive rappelle la conception de la face telle que définie par Goffman (1967/1974), mais Brown et Levinson (1987) la définissent plus précisément comme « *the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants* » (cité par Pan, 2000, p. 10). La face positive renvoie donc au désir d'être approuvé. La face négative, quant à elle, est « *the basic claim to territories, personal preserves, and rights to non-distraction [...]* » (Brown et Levinson (1987), cité par Pan, 2000, p. 10). C'est l'« espace personnel » à l'intérieur duquel les acteurs ont la liberté (l'autonomie) d'agir, et ce, sans avoir de compte à rendre à leurs interlocuteurs (Arundale, 2006, 2009; Carson & Cupach, 2000; Pan, 2000; Tracy, 1990; Ting-Toomey & Atsuko, 1998; Traverso, 1999; Vilkki, 2006; Wood & Kroger, 1994).

La théorie linguistique de la politesse de Brown et Levinson (1987) traite également du caractère potentiellement « dangereux » des interactions, et ce, en

²⁴ Arundale (2006) avec la « *Face Constituting Theory* ».

insistant sur la notion d'actes menaçants (*Face Threatening Acts* ou *FTA*), c'est-à-dire « des actes recelant une menace intrinsèque » pour la face (Détrie, Siblot & Verine, 2001, p. 119). Selon cette théorie, admettre une erreur a un caractère intrinsèquement menaçant pour la face positive du locuteur. À ces actes menaçants, Kerbrat-Orecchioni (1996) vient greffer, la notion des actes flatteurs (*Face Flattering Acts* ou *FFA*) (cité par Traverso, 1999). Les effets des actes flatteurs sont positifs pour la face et le territoire tandis que les effets des actes menaçants sont négatifs pour la face et le territoire. En règle générale, la « politesse négative » survient lorsque les acteurs évitent de commettre des actes menaçants ou lorsqu'ils s'efforcent d'amoindrir ceux qu'ils ont commis. La « politesse positive » est pour sa part le produit qui découle des actes flatteurs (Traverso, 1999; Carson & Cupach, 2000).

Que ce soit la politesse (négative ou positive), les FTA, la face (positive ou négative), les principes de Brown et Levinson (1987) ont abondamment été mobilisés par les scientifiques. En dépit que leurs travaux s'inscrivent dans des champs disciplinaires variés (linguistique, gestion, éducation, etc.), leurs disciples adoptent des perspectives ontologiques et épistémologiques analogues. Alors, d'une similitude à l'autre, j'en suis venue à regrouper un premier corpus de textes²⁵ sous la rubrique : « regard traditionnel ». J'ai accolé cette étiquette aux auteurs qui précisent, mais en essence, gardent la même lentille épistémologique que les pionniers²⁶. Ting-Toomey et Atsuko (1998) ainsi que Merkin (2006) en sont des exemples. Elles ajoutent différentes dimensions aux concepts de la face et de la figuration. La distance du pouvoir (*power distance*), les ressources du pouvoir (*power resources*), la culture (individualiste ou collectiviste), le genre, l'attention (*mindfulness*), les habiletés interactionnelles (*interaction skills*) et les critères de compétence figurative (*facework competence criteria*) sont certaines des dimensions discutées dans leurs articles. Domenici et Littlejohn (2006) parlent, eux, des sphères de compétences en matière de figuration, soit la sphère personnelle,

²⁵ Carson et Cupach (2000), Domenici et Littlejohn (2006), Merkin (2006), Ting-Toomey (1994), Ting-Toomey (1998), Traverso (1999), Wilson (1992) ainsi que Wood et Kroger (1994).

²⁶ Les pionniers sont Goffman (1967/1974) ainsi que Brown et Levinson (1987).

relationnelle et collective (*community*). Ils traitent également de la portée de la figuration qu'ils distinguent en quatre champs d'action : l'acte²⁷, la conversation²⁸, l'épisode²⁹ et l'histoire de vie³⁰ (*lifescrypt*).

Tous ces écrits m'ont permis d'élargir mes connaissances liées à la face et à la figuration. N'empêche, pour le design envisagé pour cette recherche, ces auteurs et les pionniers ne présentaient pas de cadre théorique satisfaisant. Lerner (1996) mentionne d'ailleurs que : « [...] *he (Goffman) has not given us much of a road map, let alone a topographical rendering of the terrain* » (p. 303). Alors, il a fallu du temps avant de trouver des travaux plus pertinents, mais une fois repérés, ces derniers ont été regroupés sous la rubrique « regard contemporain ».

La face et la figuration : le « regard contemporain »

Une nouvelle école de pensée

Les prochains chercheurs ont été amalgamés sous l'étiquette « regard contemporain » parce qu'ils préconisent un changement de paradigme en ce qui a trait à l'étude de la face et de la figuration. Ces chercheurs³¹ privilégient la recherche empirique. De plus, ils préconisent une perspective constructiviste qui prend tout son sens avec l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation (Haugh et Bargiela-Chiappini, 2010). Adeptes d'Harold Garfinkel, ces scientifiques estiment qu'il y a un ordre « intra-interactionnel ». Partant de ce précepte, ils s'intéressent aux méthodes utilisées par les acteurs pour réaliser des actions sociales telles que la figuration. Ils ont également un intérêt marqué pour les principes d'Harvey Sacks parce qu'ils considèrent que la face émerge de la conversation, l'interaction. Il est donc cohérent que ces auteurs se basent sur des enregistrements

²⁷ L'acte tel que défini par Domenici et Littejohn (2006) se rapproche de ce que Traverso (1999) définit comme un acte de langage. J'invite donc à lire la définition présentée à la page 28.

²⁸ La conversation telle que définie par Domenici et Littejohn (2006) ressemble à une séquence telle que définie par Traverso (1999). J'invite donc à lire la définition présentée à la page 29.

²⁹ L'épisode tel que défini par Domenici et Littejohn (2006) rappelle ce que Traverso (1999) définit comme une interaction. J'invite donc à lire la définition présentée à la page 29.

³⁰ L'histoire de vie telle que définie par Domenici et Littejohn (2006) fait quelque peu penser à l'histoire interactionnelle telle que définie par Traverso (1999). J'invite donc à lire la définition présentée à la page 29.

³¹ Arundale (2006), Arundale (2010), Grainger, Mills et Sibanda (2010), Greyer (2010), Haugh et Bargiela-Chiappini (2010), Haugh (2010), Lerner (1996), Ruhi (2010) et Samra-Fredericks (2010).

audio ou vidéo pour étudier de manière inductive la face et la figuration (Haugh & Bargiela-Chiappini, 2010).

Malgré des fondements ontologiques³² et épistémologiques³³ apparentés, ces chercheurs se démarquent de différentes façons. Tout d'abord par leur définition de la face et de la figuration, ensuite, par le lien qu'ils font entre ces concepts et l'interaction, enfin par leurs choix méthodologiques. Encore ici, il a été possible de déterminer trois sous-groupes qui, malgré leur regard contemporain, se distinguent par la méthodologie utilisée. Premièrement, il y a le groupe d'Arundale (1999, 2006, 2009, 2010), de Haugh (2010) et de Haugh et Bargiela-Chiappini (2010) qui privilégie la pragmatique et l'approche séquentielle de l'analyse de conversation. C'est un alliage qu'incarne la « *Face Constituting Theory* », une théorie, qui redéfinit le concept de la face en termes relationnels et interactionnels (Haugh et Bargiela-Chiappini, 2010). Selon ces principes théoriques, la face apparaît comme une relation d'affiliation (*connectedness*) ou de désaffiliation (*separatedness*) entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Arundale (2006) introduit cette théorie tandis qu'Arundale (2010) en rappelle les grandes lignes. Arundale (2010) et Haugh (2010) en font, quant à eux, une démonstration empirique³⁴. Dans l'ensemble, ces travaux présentent une vision relationnelle de la face et de la figuration (*relational view*³⁵).

Il y a ensuite le deuxième groupe de chercheurs avec un regard contemporain. Il est composé de Ruhi (2010) et Samra-Fredericks (2010). Elles ont recours à la catégorisation des membres (*membership categorization*) de l'analyse de conversation pour étudier la face. Pour Ruhi (2010), la face est « [...] a *Janus-like indexical concept which categorizes the self-in-interaction* [...] » (p. 2131), tandis que pour Samra-Fredericks (2010), la face renvoie à des droits et des obligations que met en évidence la catégorisation des membres de Sacks et l'ordre

³² Ontologie intersubjectiviste où la réalité est inhérente aux participants et à leurs interactions.

³³ Épistémologie constructiviste où la réalité est une co-construction effectuée par les participants.

³⁴ La démonstration empirique d'Arundale (2010) est faite à partir d'une interaction tirée de Schegloff (1992) tandis que Haugh (2010) se sert de la « *Face Constituting Theory* » pour étudier la raillerie (*jocular mockery*).

³⁵ Haugh et Bargiela-Chiappini (2010).

moral de Garfinkel. Enfin vient le troisième groupe de chercheurs avec un regard contemporain : « les autres ». On y retrouve Lerner (1996) et Greyer (2010) qui mettent aussi à profit l'approche séquentielle de l'analyse de conversation. L'un décrit la face en tant que « [...] *self and other in anticipatory completion segments* [...] » (Greyer, 2010, p. 2121) et l'autre s'intéresse au lien entre la face, la raillerie et la communauté de pratique (Greyer, 2010). Grainger, Mills et Sibanda (2010) se retrouvent aussi dans ce troisième groupe. Ces chercheurs mobilisent la sociolinguistique de l'interaction (*interactional sociolinguistics*) pour explorer les variations interculturelles liées à la face. Pour les chercheurs du deuxième et du troisième groupe, la face est le propre d'un locuteur en interaction. Ils ont donc une vision individuelle de la face et de la figuration (*individualistic view*³⁶).

Avec l'éclairage de ces nouveaux auteurs, j'ai pu cerner tout ce qui me différencie de Goffman (1967/1974), de Brown et Levinson (1987) et d'autres chercheurs au regard traditionnel. Ces différences sont explorées ci-après.

Les pionniers et leurs disciples : une critique

Un divorce théorique

En développant la revue de la littérature, de sérieuses réserves sont apparues vis-à-vis des références constantes à la théorie linguistique de la politesse de Brown et Levinson (1987). Il existe bien un lien entre la politesse, la face et la figuration. Par exemple, pour préserver la face, la politesse peut être utilisée à titre de figuration de telle sorte que l'excuse peut servir à réparer une offense. Néanmoins, la figuration outrepassa de toute évidence les frontières conceptuelles de la politesse (voir Ting-Toomey, 1994). Par conséquent, la conjonction conceptuelle de la face, de la figuration et de la politesse apparaît contournable. C'est pourquoi cette recherche se permet de laisser de côté la théorie linguistique de la politesse pour s'intéresser avant tout à la face et à la figuration. C'est un choix qui s'aligne avec les propositions de Bargiela-Chiappini (2003), de Haugh et Bargiela-Chiappini (2010) et de Vilkki (2006). Ces auteurs remettent autant en question l'adéquation récurrente entre la politesse, la face et la figuration. Haugh et Bargiela-Chiappini

³⁶ Haugh et Bargiela-Chiappini (2010).

(2010) dans *Face in interaction* écrivent à ce sujet en mentionnant que « [...] *the time has come for face to be theorized on its own terms* » (p. 2073) et qu'il est temps de présenter « [...] *a theory of face that is (albeit temporarily) divorced from a focus on (im)politeness [...]* » (p. 2073).

D'une perspective cognitive à une perspective interactionnelle

Les concepts de la face et de la figuration tels que présentés par Goffman (1967/1974) et par Brown et Levinson (1987) transparaissent comme des constructions essentiellement cognitives ou psychosociales. À ce propos, Tracy (1990) dit d'ailleurs :

Goffman conceptualizes face as an image that must be internally consistent (what I think of me) and supported by judgments displayed by other (what I think you think of me), both which point towards the cognition of self and others (p. 2074)

La théorie linguistique de la politesse de Brown et Levinson (1987) est un recadrage des idées de Goffman (1967/1974) néanmoins leurs propositions restent, elles aussi, ancrées dans la cognition et la psychologie des acteurs. Ainsi, les travaux des pionniers présentent avant tout la face et la figuration comme des réalités calculées, préméditées. Cette façon de traiter de la face et de la figuration à des ambitions pratiques louables, mais lorsqu'il s'agit d'en faire l'étude *in situ* ces idées liées à la cognition sont difficilement observables dans le langage en action (Arundale, 2010; Greyer, 2010; Haugh & Bargiela-Chiappini, 2010; Tracy, 1990; Vilkki, 2006). Donc, même si les concepts de la face et de la figuration comportent à la fois une dimension affective et cognitive (Ting-Toomey, 1994; Ting-Toomey & Atsuko, 1998), ce projet de recherche priorise l'aspect comportemental (les pratiques) observable dans l'interaction.

De Parsons à Garfinkel

Plusieurs travaux s'inscrivent dans la lignée des pensées de Parsons (voir aussi Haugh & Bargiela-Chiappini, 2010). La philosophie parsonienne parle des règles imposées par la société, c'est-à-dire un ordre social préexistant à l'interaction et gouvernant les différents acteurs (Heritage, 1987/1992; Fox, 2006). Ce « déterminisme normatif » (Heritage, 1987/1992, p. 104) est aussi omniprésent dans

les écrits des pionniers et des chercheurs au regard traditionnel. Dans leurs articles (ou livres), la contrainte sociale émerge comme un moteur qui guide l'action. *Les rites d'interaction* de Goffman (1967/1974), par exemple, rappelle un « manuel de savoir-vivre³⁷ ». Selon les principes de ce livre, pour préserver la face et l'ordre rituel, les acteurs sont appelés à respecter des règles et des conventions sociales prédéfinies par la culture commune. Et, lorsque l'ordre rituel est rompu, la figuration entre en scène. Ce sont dans ces instances que Goffman (1967/1974) suggère d'utiliser « le bon » type de figuration. Il parle même d'un répertoire figuratif en disant : « Chaque personne, chaque groupe et chaque société [...] a, semble-t-il, un répertoire qui lui est propre. » (p. 16). La théorie de Brown et Levinson (1987) s'appuie sur le même type de logique, c'est-à-dire un raisonnement selon lequel la face et la figuration se profilent comme des réalités dictées par un ordre « supra-interactionnel » (Heritage, 1987/1992; Fox, 2006).

Même si certains chercheurs au regard traditionnel utilisent des enregistrements audio (Ostermann, 2003), des observations (Kerssen-Griep, 2001), des entrevues (Carson & Cupach, 2000; Kerssen-Griep, 2001), des questionnaires (Kerssen-Griep, Hess & Trees, 2003; Kerssen-Griep, Trees & Hess, 2008) ou des études de cas (Domenici & Littlejohn, 2006), leurs travaux tendent tout autant vers une perspective parsonienne. Ce cadre structuro-fonctionnaliste guide leurs propos qui ont souvent des connotations normatives. Par exemple, Ting-Toomey et Atsuko (1998) proposent une marche à suivre pour développer des formations sur la négociation interculturelle tandis que Domenici et Littlejohn (2006) offrent des exercices pratiques aux lecteurs.

Une vision exogène

La face et la figuration sont des concepts communicationnels, pourtant dans leurs ouvrages, les pionniers et des chercheurs comme Ting-Toomey et Atsuko (1998) ou Domenici et Littlejohn (2006) ne présentent pas de données interactionnelles. Par exemple, Ting-Toomey (1994) avance que « *[f]ace and*

³⁷ Cette expression a été inspirée de Traverso (1999) qui parle d'un « guide de savoir-vivre » (p. 51).

facework are located in the situated discourse process of interaction » (p. 3), mais elle n'en fait jamais la preuve empiriquement. N'étant pas soutenus par des données tangibles, les arguments de ces auteurs paraissent souvent reposer sur des a priori, des présuppositions. Cette impression est renforcée par des articles comme celui de Carson et Cupach (2000). Ces auteurs parlent de trois perspectives qui dominent les travaux portant sur les menaces vis-à-vis de la face. Premièrement, la perspective la plus répandue, la perspective structuraliste (*structuralist perspective*) qui établit antérieurement des unités d'actions plus ou moins menaçantes pour la face. Deuxièmement, la perspective interprétative (*perceptual perspective*) qui se rabat sur le point de vue des acteurs pour définir les menaces pour la face. Troisièmement, le mariage des deux perspectives précédentes où le recours à l'entrevue sert à enrichir la structure prédéfinie parce que : « [...] *Structure alone does not determine face threat. Instead, the situated, pragmatic experience of communicators must also be considered* » (Carson & Cupach, 2000, p. 216). Cette classification de Carson et Cupach (2000) met en évidence cette logique *in vitro* qui semble prévaloir dans les travaux des chercheurs au regard traditionnel. Haugh et Bargiela-Chiappini (2010) et Greyer (2010) font des critiques similaires. Les premiers auteurs disent que : « [...] *Brown and Levinson and Goffman are committed to an ontology where the analyst alone decides what kind of face(work) has arisen in the interaction* » (p. 2074) tandis que la seconde auteure écrit que : « [...] *face threat [...] assignment has been rather intuitive, reflecting the manner in which a certain face want has been assigned to a linguistic action* » (p. 2121). C'est ce que Wilson (1992) appelle une perspective exogène (*exogenous view*), quant à moi, c'est ce que je considère se tourner vers un certain déterminisme scientifique.

Et plus encore...

Les auteurs³⁸ au regard traditionnel présentent les concepts de Goffman (1967/1974) ainsi que les composantes de la théorie linguistique comme un tout indifférencié. Outre cela, les auteurs de cette famille (regard traditionnel) tels que

³⁸ Carson et Cupach (2000), Domenici et Littlejohn (2006), Ting-Toomey (1994), Ting-Toomey et Atsuko (1998), Traverso (1999), Wilson (1992) ainsi que Wood et Kroger (1994).

Ting-Toomey et Atsuko (1998) ou Domenici et Littlejohn (2006) parlent de l'interdépendance des acteurs, mais ils ne présentent qu'un seul joueur de l'interaction, soit l'acteur rationnel qui fait de la « figuration stratégique » (voir aussi Wood & Kroger, 1994). À cet égard, la présente recherche tente de pallier ou, du moins, justifie ce genre de lacunes.

Des distinctions théoriques

Suite à ce survol de la littérature sur la face et la figuration, de nouvelles précisions s'imposent. Dans une première occasion, pour tenter de discerner le concept de la face de celui de l'identité. Dans une deuxième occasion, pour distinguer le concept de la face de la notion de gestion des impressions.

L'identité

Peu d'auteurs s'attardent à différencier la face de l'identité. Très souvent, les auteurs³⁹ utilisent ces deux concepts en alternances comme s'ils étaient interchangeables (Ting-Toomey, 1994). Pour rendre plus clairs les contrastes entre la face et l'identité, reportons-nous aux idées de Haugh et Bargiela-Chiappini (2010), des auteurs qui apportent quelques éclaircissements conceptuels à ce sujet. Ces auteurs mentionnent que la face est une préoccupation identitaire plus générale et qu'elle a des caractéristiques moins durables que celles attribuées à l'identité. De plus, contrairement à l'identité, la face se référerait plus à une revendication locale d'un acteur, une conception de ce qu'il est, qui émane directement de l'interaction. Ceci dit, récemment, ces distinctions ont eu tendance à s'amenuiser, car l'identité est de plus en plus conceptualisée comme étant enracinée dans l'interaction, une réalité moins durable, tandis que de son côté, la face est plus souvent considérée comme persistante à travers les interactions. La frontière qui sépare les deux concepts est par conséquent encore loin d'être nette. Pour cette raison, Haugh et Bargiela-Chiappini (2010) proposent de mettre l'accent sur la face en tant que relation plutôt que sur la face en tant que revendication individuelle. Selon ces auteurs, cette option permettrait de renforcer la frontière entre la face et l'identité.

³⁹ Par exemple, Domenici et Littlejohn (2006).

Cette proposition est intéressante, mais le présent mémoire n'en fera pas état, car il propose de préférence une vision individuelle de la face et de la figuration.

La gestion des impressions

De même, certains pourraient s'interroger sur les distinctions qu'il y a entre l'étude de la figuration et celle de la gestion des impressions. En fait, on peut dire que les revues de la littérature comme celles de Gardner et Martinko (1988) et de Bolino, Kacmar, Turnley, & Gilstrap (2008) portant sur la gestion des impressions présentent une conceptualisation qui se rapproche du regard traditionnel de la face et de la figuration. Bolino et coll. (2008) mentionnent d'ailleurs que :

One theory in particular that may map well to the IM⁴⁰ process is relationship communication theory [...] It recognizes that the actions of the participants are dependent on what came before. From an IM perspective, this means that the choice of which tactic to use—or whether to use IM at all—does not solely rest with the actor. Rather, the reaction of the target to the last IM attempt also will play a role. This is just one of the many theories that may be able to guide future IM researchers (p. 1099)

Le cadre théorique développé dans le prochain chapitre est tout à fait en ligne avec cette proposition de Bolino et coll. (2008).

Ces distinctions et les critiques précédentes donnent une bonne idée de ma position comme chercheuse. En somme, mes vues s'alignent beaucoup plus avec le regard contemporain de chercheuses telles que Greyer (2010) et Lerner (1996). La problématique et le cadre théorique exposés dans les chapitres suivants présenteront ce regard guidé par une perspective discursive et interactionnelle.

⁴⁰ IM est l'abréviation pour *impression management*.

CHAPITRE III

PROBLÉMATIQUE

La problématique et les questions de recherche qui y sont associées s'avèrent sans contredit l'une des parties les plus importantes d'un travail de recherche. Ces dernières doivent se refléter mutuellement afin de traduire convenablement les préoccupations du travail en cours. Elles permettent de plus de bien situer le cadre de recherche par rapport à la logique argumentative soutenant la démarche. Enfin, elles permettent de bien situer les postulats théoriques que le chercheur mobilise pour aborder son objet d'étude et d'explicitier la méthodologie appropriée pour être en mesure de rendre compte le plus fidèlement possible des données recueillies. (Matte, 2006, p. 36)

Le canevas de cette problématique est inspiré de Chevrier (1993/2006) qui définit les éléments que doit comporter la problématique d'une démarche inductive. Comme le suggère l'auteur, ce chapitre délimite tout d'abord la « situation concrète (sociale) » à l'étude (p. 80). Le problème ainsi que la question principale de recherche sont ensuite précisés. Puis, la pertinence pratique et théorique du projet, de même que, les contributions envisagées sont démontrées pour enfin présenter les grandes lignes du cadre théorique.

Une « situation concrète (sociale) »

Comme déjà mentionné dans l'introduction, le personnel des FC est considéré comme l'un des piliers de l'institution et le recrutement de nouveaux membres demeure une composante essentielle pour préserver l'équilibre des effectifs. Selon cette ligne de pensée, il était alors indiqué de mieux comprendre les pratiques des stagiaires lors de la socialisation. C'est à cette fin que ce projet s'est tourné vers l'instruction de base que doivent suivre tous nouveaux membres des FC. Plusieurs pratiques durant ce processus de socialisation auraient pu faire l'objet d'observations, mais cette recherche se concentre seulement sur les pratiques communicationnelles liées à la face et à la figuration; c'est la « situation concrète (sociale) » dont il est question dans ce mémoire. Mais, pour commencer, qu'est-ce que la socialisation? Selon CFLI TR⁴¹ (2006-02), la socialisation est :

⁴¹ CFLI TR est l'abréviation pour *Canadian Forces leadership Institute Technical report*.

Socialization is a sociological concept that focuses on the ways in which the individual learns skill, values, knowledge and roles that are appropriate to his/her position in a group or society...[it is the] process [sic] by which individuals selectively acquire skills, knowledge, attitudes, values and motives current in the groups which they are or will become members. (cité par Wright, 2008, p. 1)

Ashforth et Saks (1996) définissent pour leur part la socialisation comme la façon dont les individus apprennent, entre autres, les croyances, les valeurs, les orientations, les comportements, les compétences nécessaires à leurs rôles et à leur efficacité dans l'organisation. C'est également le processus selon lequel, les nouveaux membres se familiarisent avec les procédures, les responsabilités et les objectifs établis par les instances institutionnelles (Jokisaari & Nurmy, 2009).

Jones (1986) présente le continuum de la socialisation. À une extrémité, il place la socialisation institutionnelle (*institutionalized socialization*) qu'il dépeint comme un processus collectif et formel qui se fait selon des étapes déterminées dans le temps. C'est un cheminement qui est guidé par un membre d'expérience et qui, à plusieurs égards, vise l'assimilation de nouveaux membres (cité par Ashforth & Saks, 1996). Ce sont plusieurs aspects qui caractérisent aussi l'instruction de base des FC. De par sa structure, cette instruction tend vers une socialisation institutionnelle plus qu'une socialisation individualisée (*individualized socialization*), l'autre extrémité du continuum. Cela dit, peu importe la position stratégique privilégiée, la socialisation reste un processus important tant pour les nouveaux membres que pour l'institution. À ce sujet, la littérature souligne le rôle déterminant des interactions entre les nouveaux membres et les anciens membres. Elle mentionne, par exemple, le rôle pivot des superviseurs lors du processus de socialisation. Leur influence réside dans le fait qu'ils sont la principale source de rétroaction (*feedback*) en ce qui a trait à la performance des nouveaux membres et qu'ils sont une autorité formelle lors de la négociation des rôles (Jokisaari & Nurmi, 2009). C'est ce volet de la socialisation qui sert de trame de fond à cette étude.

Problème et questions de recherche

Inspiré par ce pouvoir des superviseurs lors de la socialisation, ce projet présente la face et la figuration lors d'interactions entre un stagiaire et ses supérieurs. Le but est de répondre aux questions suivantes : Comment se dévoilent la face et la figuration lors de l'instruction de base des FC? (question principale) Quelles faces émergent dans les interactions qui constituent cette instruction? Quels efforts de figuration sont mis de l'avant pour préserver la face? Quelles actions prédisposent à la figuration? (questions spécifiques). La pertinence de ce questionnement est exposée ci-dessous.

La pertinence de la recherche

La pertinence théorique

Ting-Toomey (1994) présente une liste de sujets et de contextes qui ont été explorés en lien avec la face et la figuration⁴². La négociation diplomatique, les pratiques de gestion, la cour de justice et la salle de classe en sont des exemples. Depuis, de nouveaux sujets et contextes se sont ajoutés à cette liste, mais la revue de la littérature permet de croire qu'il n'y a encore aucun texte portant sur les concepts de la face et de la figuration lors de la socialisation. Considérant ceci, ce projet se révèle très pertinent puisqu'il s'inscrit dans un contexte méconnu par la communauté scientifique. Cette recherche contribue ainsi à contextualiser les concepts de la face et de la figuration. La pertinence théorique de ce projet réside également dans le fait qu'il présente un angle de recherche peu vu dans la littérature, soit un angle discursif interactionnel pour l'étude *in situ* de la face et de la figuration. Pour terminer, grâce aux réponses présentées, les chercheurs du MDN et des FC, comme ceux de l'ILFC, bénéficient maintenant de nouvelles informations pour leurs recherches sur le processus de socialisation. Or, qu'en est-il de la pertinence pratique de cette recherche?

⁴² Voir Ting-Toomey (1994) pour une liste des sujets et contextes explorés tels que : « *Compliance-gaining, request/persuasive strategies, explanatory mechanism in politeness discourse, self presentation behaviour, cross-cultural conflict styles, courtroom dramas, diplomatic negotiation, management practice, classroom, communication competence* » (p. 2).

La pertinence pratique

Pour une institution telle que les FC dont l'instruction de base vise la socialisation des nouveaux membres, les questions posées dans ce mémoire sont très pertinentes. Cette affirmation est fondée sur les études qui montrent que la face et la figuration guident les comportements⁴³. Alors, assurément, leur impact doit influencer les pratiques interactionnelles lors de la socialisation. Il devient donc profitable pour les acteurs des FC de pouvoir se référer à une étude comme celle-ci. D'autant plus que cette étude met en relief des pratiques difficilement observables dans le cours habituel de l'instruction de base. Les faces qui émergent dans l'interaction, les efforts de figuration mis de l'avant pour préserver la face et les actions qui prédisposent à la figuration sont toutes des informations profitables pour les représentants des FC.

Mieux informés, les instructeurs seront plus à même de moduler leur instruction (leurs interactions). Ils pourront, par exemple, renforcer ou désamorcer certaines pratiques, tant les leurs que celles des stagiaires, et ce, selon le bénéfice pour le processus de socialisation. En plus, ses indications sauront certainement éveiller les consciences d'autres acteurs des FC, dont le participant principal. Être instruit des pratiques communicationnelles utiles ou nuisibles ne peut qu'être un atout. Là réside la pertinence pratique de ce projet qui s'est avéré assez pertinent pour être parrainé par l'Académie canadienne de la Défense (ACD), l'Institut de leadership des Forces canadiennes (ILFC) et la Direction générale – recherche et analyse (personnel militaire) (DGRAPM).

Quelques mots sur le cadre théorique

Ting-Toomey (1994) parle d'auteurs qui considèrent que « [...] *face concerns and facework moves [are] located in the discourse setting and conjointly defined by the participants in situ* » (p. 4). Pour ceux-ci, la face et la figuration sont deux concepts discursivement observables. Selon cette conception, une étude empirique fondée sur l'analyse de conversation telle que présentée dans ce mémoire

⁴³ Voir Wilson (1992), Ting-Toomey et Atsuko (1998) ainsi que Domenici et Littlejohn (2006).

est donc cohérente. Les prochains chapitres dont le cadre théorique qui suit, en sont l'illustration.

CHAPITRE IV

CADRE THÉORIQUE

Ce cadre théorique est subdivisé en trois parties. Le premier sujet abordé est la conceptualisation de la chercheuse. Ensuite vient un tour d'horizon de l'ethnométhodologie et de l'analyse de conversation mobilisées aux fins de cette recherche. Ce tableau théorique dressé, les spécificités du cadre théorique sont finalement présentées.

La conceptualisation de la chercheuse

La face

Cette conceptualisation est, en partie, un retour aux origines, car elle intègre certaines idées de Goffman (1967/1974). En ce qui concerne la face, la première des choses à indiquer est qu'elle est considérée comme un concept métaphorique⁴⁴. La face renvoie à une « conception de soi » à laquelle une personne est attachée et, donc à laquelle elle souhaite que ses interlocuteurs s'affilient⁴⁵. Cet attachement pour la face est guidé par des valeurs sociales qui amènent un interactant à assumer ou à revendiquer une conception particulière que ce soit des attributs, des traits, des habiletés, des compétences propres ou un rôle défini. « [...] *Face is recognizable as an expression of self* » disait Lerner (1996) (cité par Greyer, 2010, p. 2121). En ce sens, cette conceptualisation rappelle la culture occidentale dont les préoccupations des gens sont plus égocentriques. C'était aussi le cas de la conceptualisation de Goffman (1967/1974). À ce sujet, Bargiela-Chiappini (2003) affirmait que « *Goffman's ideal social actor is based on a Western model of the interactant, almost obsessively concerned with his own self-image and self presentation* » (cite par Arundale, 2006, p. 197). Malgré cela, l'attachement pour la face présenté dans ce mémoire relève aussi de « valeurs positives occidentales » (Goffman, 1967/1974, p. 9). Ces valeurs centrées sur l'individu sont, ici, valables puisque le terrain et les participants sont canadiens.

⁴⁴ Une métaphore « [...] cherche non seulement à signifier, mais aussi à informer sur la réalité. » (Détrie et coll., 2001, p. 183)

⁴⁵ L'affiliation fait allusion à la ratification de la face par les parties en présence; la face est toujours à la merci de l'autre.

En plus, le concept de la face présenté dans cette recherche est fondamentalement interactionnel. Il s'accorde à cet égard avec les propos de Tracy (1990) qui affirmait :

Face is a social phenomenon, it comes into being when one person comes into the presence of another; it is created through the communicative mores of interactants. It references the socially situated identities people claim or attribute to others [...] (p. 210)

Cette citation rappelle les propos de Goffman (1967/1974) qui, lui, disait : « [...] la face n'est pas logée à l'intérieur ou à la surface de son possesseur, mais elle est diffuse dans le flux des événements de la rencontre [...] » (p. 10). C'est partant de ces idées que cette recherche s'intéresse à la mise en acte et à la préservation de la face dans l'interaction (Ting-Toomey, 1994; Goffman, 1967/1974). La figuration est donc aussi un concept clé de ce mémoire.

La figuration

Dans *Les rites d'interaction*, Goffman (1967/1974) mentionne que la face est sacrée. La notion de respect, le souci de préserver la face, est alors inhérente au concept de la face. C'est cette notion de respect qui amène une personne à faire de la figuration. Ainsi, ce concept fait appel à tout ce qu'entreprend une personne pour préserver la face; tant la sienne que celle de ses interlocuteurs. Ce mémoire, toutefois, s'intéresse uniquement aux pratiques communicationnelles qui cherchent à défendre ou à protéger la face d'un acteur, le participant principal.

L'Ethnométhodologie

Parlons brièvement de l'ethnométhodologie parce que c'est au sein de ce courant qu'est née l'analyse de conversation, le pivot du présent cadre théorique. Anadón (2006) dit que l'ethnométhodologie cherche à « [...] étudier les phénomènes sociaux intériorisés dans les discours et dans les actions à travers l'analyse des activités humaines » (p. 21). C'est pour ainsi dire une approche centrée sur l'interaction, plus précisément, sur les méthodes utilisées par les interactants pour produire leurs réalités et en dégager du sens (Anadón, 2006). Dans leurs travaux, les fervents de l'ethnométhodologie s'évertuent à observer et à

décrire les différentes procédures discursives mises en œuvre dans l'interaction de manière à faire état « [...] des implicites sociaux qui structurent la vie quotidienne » (Traverso, 1999, p. 9).

Partant de ces principes, Harold Garfinkel, le fondateur de l'ethnométhodologie, a développé plusieurs concepts liés aux actions sociales. La « réflexivité » et l'« *accountability* » sont deux d'entre eux, mais seul le dernier concept joue un rôle de premier plan dans l'analyse à venir. Il est alors important de définir ce qu'est l'*accountability*. Ce concept se rapporte au caractère moral de l'interaction, c'est-à-dire aux attentes et aux obligations qu'ont les interactants les uns envers les autres. De ce fait, dire d'un acteur social qu'il est « *accountable* » signifie dire qu'il est responsable de ses actions et que ces dernières sont « descriptibles ». C'est aussi partir de l'idée que toute situation appelle à rendre des comptes au risque d'être sanctionné. Justifier, persuader, informer, blâmer conseiller, excuser et offrir de l'aide sont tous des formes d'« *accounts* » qui peuvent être employés lorsque, par exemple, une action⁴⁶ « illégitime » est proférée à l'endroit d'un interactant. L'analyse directe de ses actions sociales est d'ailleurs le souci premier de l'analyse de conversation (Heritage 1987/1992).

L'analyse de conversation

Généralités

Comme l'ethnométhodologie, l'analyse de conversation vise à décrire et à expliquer les procédures que les locuteurs utilisent pour faire sens du discours et pour être compris de leurs interlocuteurs (Pomerantz & Fehr, 1997; Heritage, 1984). C'est Harvey Sacks et ses collaborateurs, dont Emanuel Schegloff, David Sudnow et Gail Jefferson qui, dans le milieu des années 60, amorcent ce courant : l'analyse de conversation (Pomerantz & Fehr, 1997; Heritage, 1984). Ils mettent au point cette nouvelle méthode d'analyse dont la particularité est de ne pas dénaturer les données brutes récoltées (Heritage, 1984). L'idée se veut une solution de remplacement aux pratiques d'usage, par exemple, celles de Durkheim⁴⁷ ou de

⁴⁶Dans cette recherche, parler est considéré comme une action.

⁴⁷ Durkheim recommandait l'« *averaging* » (Heritage, 1984, p. 234).

Weber⁴⁸ qui, elles, penchent vers des représentations idéalisées du monde social. La finalité de l'analyse de conversation est donc de préserver les détails de l'interaction « naturelle » pour étudier le langage en tant qu'action sociale (Pomerantz & Fehr, 1997).

Au moyen d'enregistrements audio, puis vidéo, Sacks et ses collègues ont pu relever des régularités dans l'organisation de l'interaction (Traverso, 1999; Détrie et coll., 2001). Avec la récurrence de certaines procédures, des structures interactionnelles ont pu être définies, et cela, indépendamment de la psychologie des acteurs. Le tour de parole en est un exemple (Traverso, 1999). Il est l'unité fondamentale de l'organisation de l'interaction. C'est « [...] le temps pendant lequel une personne occupe la place de locuteur à un moment donné de [l'interaction] » (Détrie et coll., 2001, p. 362). Les principales caractéristiques qui le régissent sont résumées dans *le modèle des tours de paroles* de Sacks et ses collaborateurs. Ce modèle caractérise les échanges verbaux de la vie quotidienne, mais il peut s'appliquer à d'autres types de conversations comme les réunions, les entrevues ou les débats (Boden, 1994; Pomerantz et Fehr, 1997). Il compte six points :

- (1) un interlocuteur parle à la fois;
- (2) le nombre et l'ordre des interlocuteurs varient librement;
- (3) la taille des tours de parole varie;
- (4) les tours de parole ne sont pas alloués à l'avance et varient;
- (5) les transitions des tours de parole sont fréquentes et brèves; et
- (6) lors des transitions, il y a peu de trous et de chevauchements.

L'orientation en fonction du récepteur⁴⁹ (*recipient design*) est un autre aspect de l'organisation de l'interaction présenté par Sacks et ses collaborateurs. Elle vient compléter le modèle précédent avec ses trois cas d'allocation des tours de paroles. Dans le premier cas, le locuteur (L1) choisit un destinataire pour le prochain tour de parole, dans le deuxième cas, un locuteur (L2) s'affiche comme le

⁴⁸ Weber proposait l'« *explicit idealization* » (Heritage, 1984, p. 234).

⁴⁹ Traverso, 1999, p.17.

destinataire et prend la parole et, dans le dernier cas, le locuteur (L1) poursuit la conversation dans un nouveau tour de parole (Boden, 1994; Traverso, 1999).

De nos jours, les analystes de conversation s'intéressent toujours à ces détails de l'interaction pour comprendre les actions et leur sens, mais ils s'intéressent également au contexte de communication. Le contexte interne⁵⁰, entre autres, a une importance de premier ordre pour eux. Ce qu'ils appellent le contexte interne est invoqué localement par les interactants. Chaque tour de parole constitue un tel contexte qui est capital pour l'interprétation du tour de parole suivant (Pomerantz et Fehr, 1997). Comme le mentionne Heritage (1987/1992) : « [...] les actions ne peuvent être adéquatement comprises sans prendre en compte le contexte des actions qui les précèdent, auxquelles elles sont censées répondre [...] » (p. 119). Le contexte externe⁵¹, pour sa part, fait référence à la définition de la situation, c'est-à-dire aux composantes telles que les participants (leur relation, leur nombre, leurs caractéristiques), le cadre spatio-temporel (le temps et le lieu) ainsi que le dessein de l'interaction (Traverso, 1999). Comme « [u]n des principes de l'interactionnisme est que *le langage doit être étudié en situation* » (Traverso, 1999, p. 17), les éléments qui constituent la situation de communication sont, eux aussi, déterminants pour la compréhension des interactions ainsi que pour l'étude de la face et de la figuration.

Outre ces aspects de l'organisation locale de l'interaction, soit le tour de parole, l'orientation en fonction du récepteur et le contexte de communication, les analystes de conversation s'intéressent aussi à l'organisation globale⁵² et à l'organisation séquentielle de l'action dans l'interaction (Détrie et coll., 2001; Traverso, 1999). Par choix méthodologique, l'analyse à suivre ne prendra en considération que l'organisation locale de l'interaction et l'organisation séquentielle de l'action.

⁵⁰ Le contexte interne ou le contexte local que Traverso (1999) nomme « la situation dans l'interaction » (p. 19) (Voir aussi . Pomerantz & Fehr, 1997).

⁵¹ Le contexte externe que Traverso (1999) appelle aussi « l'interaction dans la situation ».

⁵² L'organisation globale de l'interaction se réfère à l'ouverture, au corps et à la clôture de l'interaction.

L'organisation séquentielle de l'action dans l'interaction

Pour ce qui touche l'organisation séquentielle de l'action dans l'interaction, les analystes de conversation se partagent entre deux traditions, soit la tradition française et la tradition américaine. C'est à partir des principes propres aux analystes de conversation français et américains que le cadre théorique de ce mémoire a été développé. Ces deux traditions seront donc discutées sommairement avant de préciser les spécificités du présent cadre théorique.

La tradition américaine — Les tenants de cette tradition, comme Lerner (1996), privilégient la notion des paires adjacentes et de la préférence. La paire adjacente se rapporte à la syntaxe des tours de parole qui est souvent organisée en paires. Il est question de paire adjacente lorsque, dans un échange donné, la première partie d'une paire (ex. : une question) fait appel et présuppose la seconde partie d'une paire (ex. : une réponse). Ordinairement, il est attendu que ces paires soient complétées. Conséquemment, cette expectative donne lieu à « l'organisation préférentielle des échanges » (Détrie et coll., 2001, p. 23) ou à « la notion de préférence » (Traverso, 1999, p. 34). Quelle que soit l'appellation utilisée, l'idée de préférence se réfère aux types de réponses attendus de la part de l'interlocuteur de même qu'elle « [...] désigne le fait que certaines actions sont plus fréquentes, structurellement plus simples et produites plus rapidement [que d'autres] » (Traverso, 1999, p. 34). Par exemple, les paires demande/acceptation, invitation/acceptation, évaluation/accord, dévalorisation de soi/désaccord et accusation ou blâme/déni sont considérées comme des réponses préférées (*preferred answers*) (Heritage, 1984).

La tradition française — La structure prônée dans cette tradition est quelque peu différente. Les fervents de la tradition française représentent plutôt l'interaction comme une structure d'unités hiérarchisées appelée le modèle hiérarchique de l'analyse conversationnelle ou l'analyse en rang (Détrie et coll., 2001; Traverso, 1999). Dans les unités hiérarchisées présentées, il y a tout d'abord les unités monologiques dont font partie l'acte et l'intervention. L'acte est l'« action verbale minimale » que pose le locuteur d'un tour de parole donné (Traverso, 1999, p. 36). Une requête, une critique ou un conseil en sont des exemples.

« L'intervention correspond à la contribution d'un locuteur donné dans un échange » (Détrie et coll., 2001, p. 159). Elle est composée d'un ou de plusieurs actes⁵³ et est constitutive du tour de parole⁵⁴ (Détrie et coll., 2001; Traverso, 1999).

Puis, il y a les unités dialogales, elles s'appliquent à plus d'un locuteur. L'échange est la plus petite unité dialogale. Il est formé d'au moins deux interventions de deux locuteurs différents. Il y a l'échange confirmatif qui est constitué de deux interventions, l'initiation et la réaction subséquente. Comme il y a l'échange réparateur qui est constitué de trois interventions, l'intervention initiative, réactive et évaluative. Un échange réparateur « principal » peut donner suite à une série d'échanges subordonnés. (Détrie et coll., 2001; Traverso, 1999). Vient ensuite la deuxième unité dialogale, la séquence qui, pour sa part, est constituée d'un ou de plusieurs échanges. L'interaction et l'histoire conversationnelle sont deux autres unités dialogales. L'une peut être définie comme « [...] tout ce qui se passe entre la mise en contact des participants et leur séparation » (Traverso, 1999, p. 38) alors que l'autre comprend « [...] toutes les interactions successives des interlocuteurs » (Traverso, 1999, p. 38). Cette syntaxe hiérarchisée de l'action (acte, intervention, échange, séquence, interaction et histoire interactionnelle) est le canevas d'analyse qui caractérise la tradition française.

Ces principes fondamentaux établis, continuons avec les spécificités du cadre théorique de ce mémoire.

Les spécificités du cadre théorique

Cette recherche s'inspire avant tout des notions de la tradition française. Bien que les deux traditions (française et américaine) traitent de l'action, dans la tradition américaine, l'action est représentée d'entrée de jeu comme une co-action (Traverso, 1999). Pour cette raison, les notions des paires adjacentes et de préférence favorisent plus des présuppositions de la part de l'analyste. Il a été jugé préférable d'éviter ce genre de préconception dans cette étude. D'une part, à cause de la méconnaissance du contexte étudié. D'autre part, à cause des variations

⁵³ Ces actes peuvent aussi être hiérarchisés. Par exemple, dans une même intervention, une explication (acte A) peut précéder une demande (acte B) (Traverso, 1999).

⁵⁴ Un tour de parole peut comporter une ou deux interventions (Détrie et coll., 2001).

assurées entre les interactions institutionnelles recueillies et les interactions de la vie quotidienne de référence (Heritage 1987/1992, Silverman, 1993, Boden, 1994). Alors, pour partir avec moins d'a priori et plus de latitude, l'option a été de se concentrer sur les notions du modèle hiérarchique de l'analyse conversationnelle et l'idée d'accountability précédemment définies. À ces principes, sont venu s'ajouter deux éléments qui complètent le présent cadre théorique. Le premier élément est le concept du trouble qui est un moment où quelque chose de problématique survient dans le cours de l'interaction de telle manière que la progression de l'interaction est perturbée et, donc, qu'elle appelle à rendre des comptes. Il succède à la source du trouble qui peut être un constat négatif, une interruption inattendue, une information incomplète, etc. Partant de cette idée qui est une adaptation du concept présenté par Arundale (2006), la présente étude postule que la face et la figuration se manifestent lors de troubles. À ce premier élément, s'ajoute un deuxième concept qui est l'idée du contenant. Cette notion de contenant (*how*) se réfère à la manière dont une chose est dite dans un tour de parole donné. Ce contenant est également un principe important pour définir le sens de l'interaction, de la figuration, puis la face (Pomerantz et Fehr, 1997). Le chevauchement, l'interruption, le rythme d'élocution (pauses, hésitations, silences), les nuances affectives de l'expression (ex. : étonnement, doute, ironie), le ton ou le volume en sont des exemples.

Ce sont tous ces aspects de l'interaction qui ont été utilisés pour rendre compte de la face et de la figuration lors de la socialisation. Ce cadre théorique étant ancré dans une perspective interactionnelle, il convenait alors de reformuler les questions initiales de recherche en ce sens. Comment se dévoilent la face et la figuration dans les interactions qui constituent l'instruction de base des FC? (question principale) Quelles faces émergent des différents échanges? Quelles pratiques figuratives sont mises en actes pour préserver la face? Quels types d'interventions précèdent à la figuration? (questions spécifiques). Ce sont les questions à partir desquelles la méthodologie a été pensée. Cette opérationnalisation fait d'ailleurs l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

MÉTHODOLOGIE

L'approche interactionniste

L'intérêt de ce projet réside, entre autres, dans le fait qu'il propose au MDN et aux FC une approche de recherche différente tant au point de vue de la perspective avancée que de la méthodologie utilisée. Pour répondre aux questions de recherche, plutôt que de recourir aux modèles traditionnels de la communication comme le modèle de la transmission de l'information (*information transmission model*) (Arundale, 2006), ou encore, au modèle de codage et d'encodage (*encoding/decoding model*) (Arundale, 2006), ce mémoire met de l'avant un modèle interactionnel. La particularité de ce modèle est qu'au-delà du message, il se penche sur les participants, leurs « actions conjointes » (Vion, 1992, cité par Traverso, 1999, p. 5). Ces participants interagissent de telle sorte qu'ils « [...] agissent les uns sur les autres et changent en échangeant comme le dit Kerbrat-Orecchioni (1990), parce que, par leurs échanges, ils agissent ensemble sur la réalité » (Traverso, 1999, p. 5). Ce regard interactionnel a guidé à la fois le cadre théorique et la méthodologie de la présente étude. Ainsi, pour répondre aux différentes questions de recherche, l'entrevue et le questionnaire qui, habituellement, permettent de recueillir a posteriori les perceptions des participants ont été délaissés au profit de l'observation des interactions *in situ*, « *here and now* », tel que proposé par l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation.

Cette méthodologie est détaillée au cœur du présent chapitre. Elle est subdivisée en quatre parties. Dans la première partie, le terrain et les participants sont présentés, tandis que dans la deuxième partie, des explications sont offertes sur la collecte des données et l'analyse. Dans la troisième partie, les questions d'éthiques et de pouvoir qui ont fait surface durant le projet sont développées. Finalement, dans la quatrième partie, des limites de la méthodologie sont exposées.

Le terrain

Le choix de faire une étude *in situ* s'est inmanquablement traduit par ma présence comme chercheuse dans le milieu « naturel », soit l'école où se donne l'instruction de base. L'entreprise pour accéder à ce terrain peu orthodoxe a été

longue, mais heureusement, elle a reçu l'aval du comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences (CERFAS), du Comité d'examen de la recherche en sciences sociales du Ministère de la Défense nationale et des Forces canadiennes (CERSS/ du MDN et des FC) ainsi que de l'École de leadership et de recrues des Forces canadiennes (ELRFC). Ces approbations obtenues, les représentants de l'école ont ensuite participé à préciser la démarche empirique. Ils ont notamment aidé à une meilleure familiarisation avec l'organisation (l'école et le peloton)⁵⁵.

Cette organisation, l'instruction de base, est orchestrée de telle manière que tous les stagiaires séjournent sur le campus où se trouve l'école. Leur emploi du temps est défini selon les activités inscrites à l'horaire du peloton. La semaine, la première activité supervisée débute vers 7h tandis que la dernière activité supervisée, normalement le groupe d'ordres⁵⁶, débute vers 16h15. Le conditionnement physique⁵⁷, les inspections⁵⁸, la marche militaire et les cours de connaissances générales sont certaines des activités formelles au programme. La fin de semaine, l'horaire change quelque peu. La première activité supervisée débute généralement à 9h et, à cette occasion, des activités spéciales comme les sports d'équipes, les services religieux, les achats au magasin⁵⁹ sont organisés pour les stagiaires. Quotidiennement, il y a aussi une plage horaire vouée aux tâches communes (ex. : nettoyage des planchers) et aux tâches individuelles (ex. : lessive) des candidats. Elle s'échelonne de 18h à 23h, soit du souper au coucher. L'annexe 1 résume une « journée type » de l'instruction de base tandis que la section qui suit présente le participant principal et les autres participants de cette recherche.

⁵⁵ Un peloton est une unité militaire d'une quarantaine d'hommes et de femmes. Il est habituellement divisé en quatre sections d'une dizaine de personnes chacune. Le peloton observé, par exemple, était composé d'une quarantaine de stagiaires.

⁵⁶ Le groupe d'ordres est un moment où un des instructeurs rencontre les stagiaires ou certains stagiaires pour leur donner un compte rendu de la journée et leur donner les instructions pour la journée suivante (*debriefing/briefing*).

⁵⁷ Le conditionnement physique est aussi appelé PT qui est l'abréviation pour *physical training*.

⁵⁸ L'inspection de l'uniforme et l'inspection des quartiers.

⁵⁹ Il y a plusieurs services offerts sur le campus : magasin, banque, etc.

Les participants

Dans le but d'assurer la faisabilité de ce projet, ce mémoire se limite à l'étude de la face et de la figuration d'un seul sujet, le participant principal. Cet échantillon est restreint, mais justifié compte tenu des limites d'un mémoire et l'analyse en profondeur envisagée dans le cas présent. Par conséquent, la recherche ciblait comme participant principal un(e) officier de la Force régulière, une femme ou un homme, de n'importe quel élément (armée, marine ou force aérienne) et de n'importe quel métier. Pour des raisons éthiques et pratiques, l'officier sélectionné(e) devait toutefois avoir l'âge de la majorité et devait avoir choisi le français comme langue d'instruction. En plus, de ce participant principal, toutes les personnes directement attirées au peloton étaient approchées à titre de participants secondaires. Donc, l'enrôlement des participants visait, d'une part, à trouver un(e) officier consentant à être le ou la participant(e) principal(e) de la recherche, d'autre part, ce recrutement cherchait à obtenir le consentement des participants secondaires, c'est-à-dire toutes les personnes directement associées à son peloton (les stagiaires, les instructeurs et le personnel de soutien). À cet effet, il y avait deux formulaires de consentement, un premier formulaire, pour le consentement écrit du participant principal, puis un deuxième formulaire pour le consentement verbal des participants secondaires⁶⁰. Ceux-ci sont présentés à l'annexe 2 et 3.

Les représentants de l'école ont facilité le recrutement des participants. Ils m'ont dirigée vers les responsables d'un peloton de stagiaires francophones que j'ai pu rencontrer en personne. Ce face-à-face a été fort utile, car à ce moment, j'ai reçu l'horaire détaillé d'instruction, un outil avec lequel j'ai été en mesure de déterminer une date pour l'enrôlement des participants. Une heure et un endroit propices pour cet enrôlement ont ensuite pu être fixés de même que j'ai pu visiter les lieux.

Comme convenu, à la date ciblée, le projet a été présenté aux 45 stagiaires du peloton. Ces derniers étaient tous des mandataires du Programme d'enrôlement direct en qualité d'officiers (PEDO), c'est-à-dire des candidats détenteurs d'un

⁶⁰ Durant toute la collecte des données, une version électronique ou une version papier des formulaires de consentement étaient disponibles pour les participants.

diplôme universitaire⁶¹ reconnu au Canada. Le projet a ensuite été expliqué aux instructeurs. Cinq stagiaires se sont portés volontaires pour être le participant principal de l'étude, mais étant donné le refus d'un instructeur à participer au projet, la candidature des stagiaires faisant partie de sa section a été exclue. Après une discussion avec les responsables du peloton, le participant principal, l'officier Allaire a été choisi. Ce stagiaire, un aspirant de marine de la Force régulière, est un jeune homme dans la mi-vingtaine qui, lorsque questionné sur sa volonté d'être le participant principal, a répondu qu'il s'intéressait à la science ainsi qu'aux résultats de la recherche en cours. De surcroît, il considérait être un bon candidat parce que, d'ordinaire, il n'était ni intimidé ni influencé par les caméras.

En ce qui a trait aux participants secondaires, l'enrôlement a été moins évident. Il faut mentionner qu'au départ, certains d'entre eux avaient des appréhensions face aux enregistrements vidéo. Cette réserve n'avait pas été anticipée de la part des instructeurs, alors elle a quelque peu surpris lorsqu'elle a émergé. Par chance, la méfiance à l'endroit de la collecte des données s'est résorbée lorsque, de leur propre initiative, les responsables du cours ont parlé aux instructeurs du peloton; cet entretien a réussi à les persuader. Un terrain d'entente a aussi pu être trouvé puisqu'en tant que chercheuse, je me suis engagée à respecter leurs volontés telles qu'arrêter d'enregistrer, ou encore, effacer certaines séquences à leur demande. Le recrutement des stagiaires et du personnel de soutien n'a pas, quant à lui, nécessité d'intervention de la part des responsables du cours. Le seul fait de répondre à leurs questions a permis d'obtenir leur consentement.

Au bout du compte, il n'y a eu que deux refus, soit un stagiaire et un instructeur. Tous les autres stagiaires⁶², les instructeurs (civils et militaires), et tout le personnel (commis d'administration, commis à l'habillement, etc.) ont consenti à être les participants secondaires. La collecte de données a ainsi pu être entreprise comme prévu. Elle est résumée ci-après.

⁶¹ Un diplôme universitaire dans quelque domaine que ce soit : soins infirmiers, ingénierie, informatique, etc.

⁶² Le peloton était assez hétéroclite : l'âge (tous majeurs), la nationalité et la formation des stagiaires.

La méthode de collecte des données

La filature

Il existe plusieurs méthodes de collecte des données, chacune, avec sa pertinence épistémologique et ses limites. La filature (*shadowing*), une méthode ancrée dans la tradition ethnographique, semblait la plus appropriée pour étudier la dimension interactionnelle de la face et de la figuration. McDonald (2005) ainsi que Meunier et Vasquez (2008) définissent la filature comme une méthode où la chercheuse est appelée à suivre de près un ou des membres d'une organisation, et ce, sur une longue période de temps. La finalité de l'exercice est de recueillir un corpus très détaillé de données. Ainsi, le fait que la filature repose sur des actions en temps réel et qu'elle génère beaucoup plus de détails que d'autres méthodes est apparu capital pour l'analyse de conversation projetée (Meunier et Vasquez, 2008; Silverman, 1993).

Grâce à cette filature, des données verbales⁶³, les données principales, ainsi que des données non verbales⁶⁴ et contextuelles ont pu être amassées. Ce sont des données brutes qui sont « [...] plus fidèles et plus riches que ce qu'il serait possible d'obtenir par la prise manuelle de notes ou l'enregistrement audio » (Pelletier, 2008, p. 22). Ce sont également des données qui peuvent être visionnées à répétition pour rendre compte de la face et de la figuration (Heritage 1984; Silverman 1993). Pour le processus itératif entre « le terrain » et l'analyse, ce type de données, leur intégralité et leur pérennité, sont aussi idéales (Matte, 2006). L'étude terminée, ce sont aussi des données qui sont disponibles pour vérifier la fiabilité et la validité de la démarche (Matte, 2006; Heritage, 1984; Silverman, 1993).

Malgré ces nombreux avantages, cette méthode de collecte des données peut s'avérer gênante pour certains participants. Donc, par respect pour l'intimité des

⁶³ Les données verbales représentent le texte et les variations du texte telles que les pauses, les interruptions, etc. (Traverso, 1999; Pomerantz & Fehr, 1997).

⁶⁴ Les données non verbales représentent différentes données comme les statiques (ex. : vêtements), les kinésiques (ex. : lever le bras), les quasi-linguistiques (ex. : dire non de la tête), les co-verbaux (ex. : geste de monstration pour illustrer le verbal), les synchronisateurs (ex. : hochement de la tête) et les données proxémiques (Traverso, 1999).

participants et afin d'encourager leur participation, cette étude n'a porté que sur les « activités supervisées » par au moins un instructeur telles que l'instruction (communication verbale, conditionnement physique, marche militaire, etc.), les entrevues et les déplacements⁶⁵ du peloton. Par souci de réflexivité, un journal de bord a également été utilisé pour noter les impressions liées au contexte et aux interactions avec les participants.

Ainsi, tout au long du processus de recherche, les recommandations de McDonald (2005) ont été suivies. Cet auteur fait les suggestions suivantes : (1) Se familiariser avec l'environnement et les acteurs de l'organisation : « *never go in cold* » (p. 460); (2) Avoir un carnet à couverture rigide pour prendre des notes, peu importe l'endroit; (3) Écrire le plus que possible : le contenu des affiches, les perceptions, les questions aux participants, etc.; (4) Se référer à un mentor; (5) Tenir un *daily written dump*⁶⁶; et (6) Planifier et replanifier la gestion des données en vue de l'analyse.

La pratique de la filature

Pour la filature, une caméra vidéo de taille moyenne, un trépied et des écouteurs ont été utilisés. Seuls ces outils ont été mis à profit pour filmer les interactions du participant principal, et cela, pendant une dizaine de jours du matin jusqu'à l'heure du souper. C'est le laps de temps qui a été jugé satisfaisant pour récolter des données appréciables. Comme l'information disponible indiquait que les premiers jours de l'instruction de base étaient presque entièrement dédiés à l'accueil, la filature a été amorcée à la fin de la première semaine d'endocinement. Plus précisément, il a été entendu avec les responsables du peloton que la filature commencerait le jour même de l'enrôlement. Ainsi, le premier avant-midi sur le terrain, la filature a pu commencer. Au début, le participant principal a été suivi, mais non filmé, seules des notes écrites ont été prises. Cette brève « période transitoire » a permis d'évaluer l'espace, de définir les ressources de

⁶⁵ Les déplacements se rapportent seulement au départ et à l'arrivée du peloton (*form up* et *dismiss*).

⁶⁶ J'ai tenu un *daily written dump* plutôt qu'un « *daily tape dump* » qui, dans les deux cas, sont un compte rendu des notes de terrain de la journée (McDonald, 2005, p. 460).

l'environnement physique (prises électriques, disposition des salles de classe, etc.) et de connaître les déplacements du peloton. En après-midi, avec toutes ces nouvelles informations, la filature vidéo a pu débuter. La première activité filmée a été l'entrevue initiale⁶⁷. Puis au fil de l'endoctrinement, différentes interactions du participant principal ont été enregistrées en prenant le soin de cacher la lumière qui signale l'enregistrement en cours. Le dessein était d'éviter toute incidence additionnelle sur les comportements des participants. Nonobstant, la volonté des participants n'a jamais été outrepassée. Les enregistrements ont été interrompus lorsque tel en était leur souhait. Ce geste d'ordre éthique est venu s'ajouter à d'autres questions d'éthique et de pouvoir qui ont émergé durant le projet. Le tout est discuté plus loin dans le texte.

En ce qui a trait à la durée de la filature, après environ une semaine sur le terrain, j'ai discuté avec mon directeur de recherche de la collecte des données et de l'éventuel retrait du terrain. Cet entretien a permis de confirmer que les données amassées (quantité et qualité) étaient suffisantes pour mener à bien l'analyse. Malgré cela, j'ai préféré rester quelques jours de plus sur le terrain. La collecte des données a donc pris fin après l'assignation du participant principal comme *cadet platoon commander (CPC)*⁶⁸, soit le dixième jour de l'instruction de base (semaine 3).

Questions d'éthique

Une recherche avec des sujets humains comporte plusieurs enjeux éthiques. C'est la raison pour laquelle, bien que les participants ne courussent pas de risques ou d'inconvénients majeurs, les considérations éthiques ont toujours été examinées et différentes mesures ont été prises à cet égard. Tout d'abord, le projet n'a débuté qu'après avoir reçu l'approbation des différents comités d'éthique. Ensuite, une fois

⁶⁷L'entrevue initiale est une rencontre où les stagiaires sont appelés à signifier tous problèmes médicaux, familiaux ou monétaires.

⁶⁸ *Cadet platoon commander (CPC)* aussi appelé senior, ou encore, IC est une assignation où le stagiaire doit commander le peloton. La finalité de cette assignation est d'évaluer le leadership du stagiaire en titre. Ce dernier, par exemple, doit veiller à ce que le peloton arrive à l'heure aux différentes activités, il doit assurer les déplacements (à la marche) d'une activité à l'autre, il doit mener à bien les inspections, etc..

sur le terrain, une attention particulière a été portée à préserver l'intimité des participants surtout considérant les réticences de certains d'entre eux. Par exemple, dès les premières heures d'enregistrements, le choix a été fait de fixer la caméra uniquement sur le participant principal. Il était évident que cette décision limitait le champ d'observation, mais en dépit de cela, cette résolution a été prise parce qu'ainsi les interlocuteurs du participant principal, les participants secondaires, semblaient beaucoup plus à l'aise. Finalement, lorsqu'une personne ayant refusé de participer à la recherche se trouvait à proximité du participant principal, dans la mesure du possible, tout était entrepris pour éviter qu'il ou elle soit dans le cadre de la caméra. Très souvent, l'enregistrement était simplement coupé.

Durant toute la période de collecte des données, différentes personnes, des participants ou pas, ont eu des questions à propos du projet. Les sujets pouvaient aller de préoccupations de recherche à des informations plus personnelles/professionnelles. Par exemple, certaines personnes étaient curieuses de connaître mes ambitions dans les FC, d'autres voulaient savoir si j'étais payée. À ces occasions, je trouvais important d'être disponible et de répondre à ces interrogations; des réponses ont toujours été offertes aux personnes intéressées. De mon côté, par contre, je faisais très attention pour ne pas accaparer le temps des participants. Par exemple, j'amassais mes questions et je les posais durant les longues pauses.

Toujours par souci d'éthique, la fin de la collecte des données a été, un peu, devancée. Même si au dixième jour, suffisamment de données avaient été récoltées, il aurait été intéressant de rester quelques jours de plus à l'école. Il en a été décidé autrement, car avec le temps et pour certains participants secondaires, la caméra apparaissait comme une contrainte plus significative. C'est donc suivant cette intuition et les recommandations de mon directeur de recherche que la décision a été prise de quitter le terrain et de mettre fin à la collecte des données.

Questions de pouvoir

Il est important de noter que les différentes approbations obtenues (ex. : CERSS/des FC et ELRFC) pour ce projet ont visiblement donné du pouvoir, une autorité légitime, à l'entreprise et à la chercheuse. Ceci s'ajoute au fait que « la

recherche donne du pouvoir à la chercheuse face à ceux et celles qu'elle étudie » (Pelletier, 2008, p. 30). Or, au chapitre du pouvoir, d'autres facteurs tels que le fait de porter l'uniforme, le grade et l'expérience de la chercheuse dans les FC conféraient aussi un certain pouvoir, ou plutôt, une certaine considération sur le terrain. Par exemple, un instructeur m'a invitée à donner des précisions sur la tenue des femmes dans les FC (cheveux et boucles d'oreilles), ou encore, certains stagiaires me parlaient à la position du garde-à-vous. Ainsi, selon le milieu, le statut professionnel peut également accroître la crédibilité et le pouvoir de la chercheuse.

L'épisode le plus parlant en ce qui a trait au pouvoir de la chercheuse et son influence induite sur la situation a été l'assignation du participant principal. Bien qu'aucune demande formelle n'eût été formulée au responsable du peloton, l'étude a sûrement été mise en cause lorsque le participant principal a été appelé à être CPC. Il n'a pas été le premier CPC, mais il l'a manifestement été plus tôt que prévu. L'idée d'avoir influencé ce choix a amené quelques réflexions d'ordre éthique, mais aucune opposition n'a été formulée à ce sujet parce que, de toute façon, cette assignation est une obligation pour tous les stagiaires. Au moins, il a été donné au participant principal d'observer la performance d'autres officiers, ceux l'ayant précédé.

La méthode de collecte des données résumée, poursuivons avec la méthode d'analyse de ces données.

La méthode d'analyse des données

La réduction

Plus de trente heures d'enregistrements vidéo et quatre cents pages de notes de terrain ont été collectées. Privilégiant une approche inductive, a priori, aucune catégorie d'analyse n'a été établie. Néanmoins, le design de la recherche conduisait vers certaines interactions qui, tout de suite, ont semblé intéressantes. Par exemple, les interactions où le participant principal prend la parole, ou bien les interactions où les participants secondaires parlent du participant principal. Alors, déjà, ces intuitions constituaient un premier filtre pour épurer les données. C'est cependant en regardant de nouveau les enregistrements que les interactions-clés ont pu être ciblées. Par exemple, les interactions entre le participant principal et ses

superviseurs (cours magistraux, entrevues et inspections), les interactions où le participant principal prend la parole, ou encore, les interactions où ses responsabilités comme CPC sont le sujet de la conversation.

Ceci dit, la journée où le participant principal est CPC s'est révélée la plus faste pour l'étude de la face et de la figuration. Le corpus de cette étude est d'ailleurs constitué de trois interactions survenues durant cette période. La pertinence de ces interactions réside d'abord dans le fait qu'elles font partie d'une même histoire conversationnelle, ensuite, qu'elles sont riches en données verbales, enfin, qu'elles s'inscrivent dans un cadre où le stagiaire est mis au-devant de la scène pour ensuite être évalué; un cadre bien venu pour l'objet de cette recherche. Comme la méthodologie envisagée, soit l'analyse de conversation est très exigeante en termes de temps, une réduction des données était justifiée, mais surtout, incontournable. Le corpus se résume ainsi à trois interactions qui sont décrites ci-dessous.

L'inspection matinale — La première interaction se déroule au cours de l'inspection matinale. Cette journée-là, l'inspection matinale est la première activité à l'horaire et c'est le participant principal qui est le CPC. En tant que CPC, il doit répondre de la qualité de l'inspection et, plus particulièrement, de la propreté des aires communes⁶⁹.

Les difficultés reliées à l'inspection matinale — La seconde interaction, quant à elle, se passe durant la quatrième période⁷⁰ de la journée, un cours sur la communication verbale. Le commandant de cours tire parti des retards de l'informatique pour discuter des problèmes rencontrés lors de l'inspection matinale. À ce sujet, il convie le participant principal à prendre la parole.

L'évaluation du CPC — Cette troisième interaction se tient à la fin de la journée dans l'un des bureaux de counseling. L'entrevue menée par un instructeur porte sur la performance du participant principal comme CPC.

⁶⁹ Les aires communes sont les toilettes, les placards, les corridors, etc.

⁷⁰ Suite à la période d'inspection, les stagiaires ont eu un examen de premiers soins qui a aussi duré deux périodes.

Les enregistrements de ces trois interactions forment les données brutes de ce projet. Elles résultent d'une réduction drastique qui convient cependant à une recherche comme celle-ci, c'est-à-dire une étude mobilisant l'analyse de conversation. Le corpus identifié, parlons d'une autre étape de la démarche de recherche : la transcription.

La transcription

Plus qu'un simple outil technique, la transcription est une activité de recherche à part entière. Elle amène l'analyste à porter une attention scrupuleuse et répétée aux enregistrements vidéo. D'ores et déjà lors de la transcription, l'analyste peut découvrir des pratiques récurrentes de l'interaction (Siverman, 1993). Ce sont des pistes qu'il convient d'explorer de nouveau lors de l'analyse de conversation. Mais, plus spécifiquement, en quoi consiste la transcription? La transcription est une procédure qui permet de reporter le détail des enregistrements dans un arrangement écrit plus facile à analyser (Fox, 2006; Siverman 1993). Elle « [...] doit répondre à des contraintes de précision, de fiabilité et de lisibilité » d'où la pertinence des systèmes de transcription (Traverso, 1999, p. 23). Cependant, il est important de noter que « *[t]he transcriptions themselves should be treated not as the data, but only as a "selective rendering" of the data [...] The goal is to capture and "translate" as faithfully as possible the details of the oral language* » (Fox, 2006, p. 35). Pour cette raison, une fois les données de cette étude retranscrites, les enregistrements n'ont pas été mis de côté⁷¹, car il était toujours utile de s'y référer pour, par exemple, préciser le langage non verbal (intonation, regard, etc.) des acteurs.

Le système de notation (de transcription) qui a été utilisé est une adaptation des abréviations suggérées par Silverman (1993) et des conventions de transcription présentées par Pelletier (2008). Voici le détail de ces conventions :

(()) Indique la description de l'analyste plutôt que la transcription.

⁷¹ Pomerantz et Fehr (1997) mentionnent que « *[t]he best way to develop analyses is to use both a tape and a transcript* » (p. 70).

::	Indique que le locuteur a allongé la syllabe précédente.
?	Le point d'interrogation indique une intonation interrogative du locuteur.
.hhh	Des « h » précédés d'un point indiquent une inspiration.
hhh.	Des « h » succédés d'un point indiquent une expiration.
\$Texte\$	Indique un rire ou un sourire dans la voix du locuteur.
« »	Indique lorsque le locuteur imite une autre personne.
.pt	Indique un léger clappement de lèvres.
TEXTE	Les mots en majuscules et en gras indiquent que le locuteur élève la voix.
texte	Les mots en gras et en petits caractères indiquent que le locuteur baisse la voix.
<u>Texte</u>	Indique que le locuteur met l'accent sur le mot souligné.
> <	Indique que le locuteur parle rapidement.
< >	Indique que le locuteur parle lentement.
[Indique un endroit où deux personnes parlent en même temps.
=	Indique l'absence de pause entre les deux tours de parole.
-	Indique que le locuteur s'interrompt.
(.)	Un point entre parenthèses indique une micropause de moins de 0.5 seconde.
(TCP)	Indique une très courte pause (TCP), c'est-à-dire une pause 0.5 à 1.0 seconde.
(CP)	Indique une courte pause (CP), c'est-à-dire une pause entre 1.1 et 2.0 secondes dans un tour de parole, ou encore, entre les tours de parole.

- (LP) Indique une longue pause (LP), c'est-à-dire une pause entre 2.1 et 3.0 secondes dans un tour de parole, ou encore, entre les tours de parole.
- (TLP) Indique une longue pause (LP), c'est-à-dire une pause de plus de 3.1 secondes dans un tour de parole, ou encore, entre les tours de parole.
- (Texte) Le texte entre parenthèses indique ce que l'analyste n'a pu entendre clairement. Le texte est ce qu'il croit avoir entendu.
- (inaudible) Texte inaudible pour l'analyste
- [...] Texte supprimé par l'analyste parce que le propos ne porte pas sur l'objet étudié.

Les extraits présentés au chapitre V ont été transcrits à l'aide des conventions ci-dessus. Avant de s'y référer, examinons comment ces extraits ont été analysés.

L'analyse de conversation

La face et la figuration sont deux concepts qui peuvent être observés au travers de l'organisation de l'interaction. Partant de ce précepte, ce mémoire s'est basé sur les écrits de Boden (1994), d'Heritage (1987/1992) et de Traverso (1999) qui cernent différents éléments à considérer lors de l'analyse de conversation. Ce sont ces « indicateurs » qui ont aiguillé la première lecture des données (les transcriptions et les enregistrements). Éclairée par cette opérationnalisation préliminaire, une technique d'analyse plus appropriée pour l'étude interactionnelle de la face et de la figuration a été développée. Cette technique est, en bonne partie, une adaptation des lignes directrices de Pomerantz et Fehr (1997) qui proposent un outil pratique pour les analystes de conversation. Ainsi, comme l'outil de Pomerantz et Fehr (1997), la technique d'analyse de cette recherche est une suite d'étapes auxquelles ont été annexés plusieurs indicateurs. Ces étapes exposent les procédures et les attentes selon lesquelles chaque acteur produit et interprète les interventions en regard de la face et la figuration. Regardons cette opérationnalisation à partir de l'extrait suivant :

Extrait 1

63 Instructeur Tinel Rendement sous pression ((P. principal regarde

64		l'instructeur.)) (TCP) ok (.) vous avez pas
65		vraiment d'stress (TCP) >vous n'avez pas assez<
66		(CP) ké (.) vous comprenez ça?= 67
68	P. principal	=Vous voulez dire
69		que euh j'ai pas assez de:: stress à faire c'que
70		j'fais là?
71		
72		(.)
73		
74	Instructeur Tinel	Ouais (.) vous étiez trop calme (TCP) c'est ça
75		votre problème= 76
[...]		
160	Instructeur Tinel	Ké:: >ensuite< (.) points à améliorer (.) ((P.
161		principal regarde l'instructeur.)) communication-
162		communique efficacement= 163
164	P. principal	=Ouais c'est [bien
165		Hmm Hmm ((P. principal hoche la tête de haut en
166		bas, puis en disant « Hmm », il fait un hochement
167		la tête inclinée.))

La première étape consiste à choisir une séquence, une ouverture et une fermeture, et ce, selon les troubles⁷² visibles. Alors, considérant qu'une séquence peut contenir plus d'un trouble associé à un même sujet, chaque séquence analysée débute par la *source*⁷³ d'un premier trouble et se termine à la *fin du dernier trouble*. Une interruption, une syllabe étirée, « euh », « quoi », « pardon », « qui? », « quand? », « où? », la répétition partielle d'une intervention problématique, la reformulation, l'insinuation, l'ambiguïté, les pauses calculées, les plaisanteries sont différents éléments que Schelgloff, Jefferson, et Sack (1977) ont identifiés comme des signes d'un trouble. Bien que leur notion de trouble diffère de celle présentée dans ce mémoire, ces pistes se sont aussi avérées pertinentes pour ce projet. Dans l'extrait 1, par exemple, la source du trouble est l'intervention de la ligne 63, une évaluation négative de la part de l'instructeur. C'est la source du trouble parce qu'à la ligne 68, le participant principal enchaîne

⁷² Le cadre théorique de cette recherche postule que la face et la figuration se manifestent lors de troubles. L'émergence du trouble est donc un moment charnière pour la face et la figuration.

⁷³ La source du trouble génère le trouble; elle le précède. Le chapitre d'analyse qui suit en parle, mais ce, en spécifiant l'un ou l'autre, soit la source du trouble ou le trouble.

immédiatement avec une reformulation interrogative où il est hésitant. L'enchaînement rapide, la reformulation et l'hésitation sont tous deux des indices du trouble. Donc, celui-ci débute à la ligne 68 de même que la face et la figuration entrent en jeu à ce moment-là. Ce trouble prend fin à la ligne 160 lorsque l'instructeur passe au prochain point du rapport d'évaluation.

Le trouble identifié, **la deuxième étape** de l'analyse vise à caractériser l'action de chaque séquence (Vuuren, Brummans et Westerhof, en révision). C'est à cette étape que la figuration est mise en évidence avec différentes questions telles que : Dans cette intervention, quels actes posent le narrateur? Est-ce que les actions du participant principal cherchent à défendre sa face? Est-ce que les actions des participants secondaires ont pour but de protéger la face du participant principal? Quelles sont les relations entre ces actions? Prenons encore l'exemple de l'extrait ci-dessus. Le participant principal pose une question à la ligne 68. En fait, il demande à l'instructeur de reformuler son évaluation pour le point « rendement sous pression ». Il est trop tôt dans la séquence pour dire que le participant principal se défend, mais les interventions suivantes confirmeront que c'est manifestement le cas.

Vient ensuite **la troisième étape** de l'analyse. Celle-ci considère la formulation, le « *parkaging* », utilisée par le narrateur (Pomerantz & Fehr, 1997, p. 73). Ici, de nouvelles questions s'imposent comme : Quelle formulation est employée pour la figuration? Quelle intervention (action) précède la figuration? Ainsi, dans l'extrait présenté, le participant principal pose une question. À cette fin, il interroge l'instructeur en reprenant l'essentiel de son propos (ligne 68). Cette reformulation interrogative est dite avec un peu d'hésitation (« euh » et « de:: »), et cela, juste après l'évaluation négative de l'instructeur.

Ce sont des constats auxquels succède **la quatrième étape** de l'analyse. Cette dernière sert à préciser le moment et la façon dont la parole est prise en vue de la figuration. À cette occasion, l'analyste examine le début de la prise de parole (ex. : À quel moment le narrateur prend-il la parole? Est-ce qu'il a laissé un temps mort?), la fin de l'intervention (ex. : Est-ce que le narrateur a pu terminer son tour de parole? Est-ce qu'un interlocuteur a commencé à parler pendant qu'il avait la

parole?) et le choix du prochain locuteur⁷⁴ (ex. : À qui le narrateur adressait-il son intervention? Comment le narrateur a-t-il désigné son intention de donner la parole à une personne en particulier? Ce sont autant d'éléments et quelques-unes des questions que l'analyste peut se poser avant de passer à l'étape finale. Dans l'extrait 1, par exemple, la question de l'instructeur (ligne 66) laisse la porte ouverte pour la figuration du participant principal. Le participant principal est, en quelque sorte, invité à prendre la parole que l'instructeur vient de lui céder. Il le fait en enchaînant immédiatement à la fin de l'intervention de l'instructeur (ligne 68). Pour la face, ce moment de prise de parole permet de déceler une menace potentiellement considérée par le participant principal. La suite des échanges confirmera cette hypothèse. Le participant principal fait implicitement de la figuration défensive. En dépit de cette action, il n'est pas interrompu par son supérieur.

Alors, les quatre premières étapes de l'analyse se concentrent sur la figuration tandis qu'à **la cinquième étape**, l'analyste regarde plus attentivement la face. C'est à cet instant qu'il rend compte des aspects de la face reliés à la figuration. Certaines questions peuvent l'aider dans cette démarche analytique. En voici quelques exemples : Quels sont les enjeux qui paraissent motiver la figuration? Est-ce que la figuration renvoie à des identités ou des rôles particuliers? Est-ce qu'il y a des formulations propres à des identités ou des rôles? Est-ce que l'orientation en fonction du récepteur est propre à des identités ou des rôles particuliers? Est-ce que la façon de se référer à des personnes, des objets, des endroits et des activités fait appel à des identités ou des rôles particuliers? Dans l'extrait précédent, le participant principal entame sa défense à titre d'ancien CPC (ligne 68). Par contre, c'est la suite de la séquence qui témoigne que le participant principal défend sa compétence comme CPC, un des éléments de sa face.

Ces cinq étapes sont une synthèse de la technique d'analyse employée dans ce mémoire. Dans leur ensemble, elles ciblent à la fois l'enchaînement, le contenu et la forme des tours de parole liés à la face et la figuration lors de la socialisation.

⁷⁴ Revoir chapitre IV, l'orientation en fonction du récepteur.

Il serait alors bien venu de poursuivre avec le détail de l'analyse, mais avant, certaines questions d'éthique et de pouvoir doivent être adressées.

Questions d'éthique et de pouvoir

Durant l'analyse, j'ai gardé le cap et je me suis assurée d'agir en conformité avec le contenu des formulaires de consentement. Par exemple, lors de la rédaction de ce mémoire, j'ai pris différentes mesures pour protéger la confidentialité des participants. Entre autres, seuls mon directeur et moi avons visionné les enregistrements récoltés sur le terrain. Outre cela, lors de la transcription, j'ai pris le soin d'utiliser des pseudonymes pour identifier chacun des participants. J'ajouterai que durant tout le processus, je me suis assurée de rendre justice aux données amassées.

Je dois aussi souligner que cette expérience sur le terrain a attesté que la chercheuse, qu'elle le veuille ou non, est visible et influence le contexte étudié. Par exemple, au cours de ce projet, il a été remarqué qu'au-delà de la caméra ou de la filature, c'est la simple présence de la chercheuse, une personne observant et prenant des notes, qui « déstabilise » l'environnement. Bien que je portais l'uniforme et que, en me faisant discrète, j'essayais de nuire le moins possible au déroulement de l'instruction; j'étais malgré moi une « nouvelle variable », une nouvelle intervenante avec sa caméra, son petit cahier de notes et ses questions. Pendant les dix jours sur le terrain, la caméra et moi ne sommes donc pas passées inaperçues; nous étions loin d'être invisibles! La taille de la caméra et les nombreux déplacements n'ont sûrement pas aidé à la cause (Pelletier, 2008). En sus, tant lors de la collecte des données que lors de l'analyse, il a été noté que la chercheuse est loin d'être neutre. Elle exerce une influence tout au long du processus de recherche parce qu'elle est constamment appelée à faire des choix. C'est une forme de pouvoir que détient la chercheuse et dont ce mémoire rend compte.

Suivant ce principe de réflexivité, passons alors aux limites de l'approche méthodologique.

Les limites de l'approche méthodologique

Pour cette étude, le choix méthodologique a été fait de privilégier les contextes où les superviseurs sont présents (cours magistraux, entrevues, inspections, etc.). Nonobstant, les interactions en l'absence des instructeurs participent sûrement à la socialisation des futurs officiers puisque certains stagiaires ont déjà une histoire dans la Force de réserve, ou encore, à l'école. Ceci étant dit, ces interactions ont été sacrifiées afin d'assurer l'accès au terrain et la mobilisation du plus grand nombre de participants. Le répertoire interactionnel observé a donc volontairement été circonscrit. L'idée était de délimiter le champ d'observation sachant qu'éventuellement, il faudrait réduire le corpus pour l'analyse de conversation.

Du reste, avant d'entrer sur le terrain, d'autres limites de la méthode de collecte des données avaient déjà été identifiées. Il y avait la courte période de temps allouée pour la cueillette des données (dix jours) et le petit échantillon (un seul participant principal). Tous deux se présentaient comme des limites pour la généralisation des conclusions. Certaines limites de la filature vidéo avaient également été cernées. Par exemple, une fois sur le terrain, il était attendu que les observations seraient limitées par le cadre de l'appareil de prise de vue et par le regard de la chercheuse; « [...] *the inescapable limitations of our "terministic screens* » (cité par Chaput, Brummans, Cooren, 2011, p. 10). Il était aussi envisagé que cet appareil créerait une certaine distance, voire une barrière entre les participants et la chercheuse. Enfin, il était évident que filmer les interactions pouvait gêner certains participants. Malgré cela, comme plusieurs recherches, ce projet a été développé en pensant que le biais de la caméra s'atténuerait rapidement (Matte, 2006; McDonald, 2005; Meunier et Vasquez, 2008). De même, il a été estimé que le contexte limiterait la portée des éléments dérangeants étant donné que l'observation constante des stagiaires est une pratique inhérente à l'instruction de base. Seulement, à cet optimisme, sont aussi venues s'annexer les critiques de certains chercheurs. Ces derniers sont les scientifiques qui remettent en cause la méthode de la filature vidéo sous prétexte que :

[...] la captation vidéo aurait pour effet de déstabiliser l'environnement dans lequel les sujets évoluent. Ces derniers seraient susceptibles d'agir différemment et donc, de ne pas se comporter *normalement* comme à leur habitude. Par conséquent, les données ainsi recueillies s'en trouveraient biaisées. (Matte, 2006, p. 57)

L'expérience de terrain présentée ici ne peut pas donner tort à ces chercheurs. En ce qui concerne les « prédictions » de départ, le vécu sur le terrain en confirme⁷⁵ certaines et en infirme⁷⁶ d'autres.

Tout compte fait, la perturbation de l'environnement est inévitable pour une chercheuse ou un chercheur qui privilégie une posture de recherche naturaliste, ce qui importe est d'en informer le lecteur. Mentionnons à cet effet que dès mon arrivée à l'école, les responsables du peloton se sont afférés à me faire une place, par exemple, pour le recrutement des participants, pour ranger l'équipement ou pour simplement me mettre à l'aise. Certains stagiaires avaient, quant à eux, des questions (sur le projet, sur l'équipement, etc.), des délicatesses et des discussions en « coulisse », tous trois des sous-produits de ma présence comme chercheuse sur le terrain. Même si une demande a été faite « de ne rien faire de particulier pour moi⁷⁷ », inconsciemment (ou pas) le participant principal et d'autres participants n'ont pu s'empêcher de m'accommoder que ce soit en me laissant passer⁷⁸, en me tenant la porte⁷⁹ ou en s'asseyant à des endroits facilitant les enregistrements vidéo. Par exemple, le jour où le participant principal était CPC, je l'ai approché durant une des pauses pour lui poser quelques questions. Peut-être est-ce par politesse ou peut-être est-ce par pure inadvertance bref, peu importe la raison, le participant principal n'a pas tenu compte du temps. Alors, parce que nous discutons, il est arrivé en retard et s'est fait réprimander par un

⁷⁵ Limites matérialisées : observations restreintes par le cadre de la caméra qui, à l'occasion, s'avérait gênant pour certains participants.

⁷⁶ La caméra a certes un peu intimidé les participants, mais elle ne semblait pas créer de distance entre eux et moi. À cet égard, c'est la présence de la chercheuse plus que la caméra qui était en cause. De plus, le contexte n'a pas beaucoup joué en faveur de la filature (nombreux déplacements, espaces parfois exigus, curiosité des passants, etc.).

⁷⁷ « Moi » se réfère à la chercheuse.

⁷⁸ Les stagiaires me laissaient passer pour que je puisse suivre le participant principal.

⁷⁹ Lorsque j'avais la caméra à l'épaule, il arrivait que les stagiaires m'ouvrent la porte.

instructeur. Ceci n'est arrivé qu'à une occasion, néanmoins c'est l'illustration d'un incident qui est survenu à cause de la présence d'une chercheuse sur le terrain.

Le manque de confiance des participants peut aussi se révéler une limite méthodologique. Pour ce qui est de la confiance des stagiaires, elle a eu l'air vite gagnée. Dès les premiers jours, en l'absence des instructeurs, ils parlaient devant moi de leurs « secrets » de peloton. Le contexte a été différent avec les instructeurs. Il a semblé qu'à certains moments leur discours prenait des teintes plus sobres que de coutume et qu'il leur arrivait même de délibérément éviter la caméra. Il n'est cependant pas possible d'affirmer que la censure était omniprésente, car des interactions où leur discours était très coloré ont pu être captées.

Malgré ces limites méthodologiques et leur influence incontestable, l'approche retenue n'a pas paru modifier outre mesure le cadre « habituel »⁸⁰ de l'instruction de base. Ainsi, en ce qui a trait à la face et la figuration du participant principal, les données recueillies à l'aide de la filature peuvent être considérées comme représentatives des interactions de l'instruction de base. Du côté de la méthode d'analyse, la principale limite est que la technique choisie et les résultats qui en ont découlé reposent essentiellement sur des intuitions et des représentations d'une chercheuse. « *What analysts find interesting or noticeable depends upon, and plays of, their own tacit knowledge, expectations, and interests.* » écrivaient Pomerantz et Fehr (1997, p. 71). Les données et l'analyse de ce mémoire sont d'ailleurs présentées dans la section subséquente.

⁸⁰ Affirmation fondée sur mon expérience militaire.

CHAPITRE VI

ANALYSE

Le chapitre précédent présentait brièvement le corpus de cette recherche, soit trois interactions : *l'inspection matinale*, *les difficultés reliées à l'inspection matinale* et *l'évaluation du CPC*. Ce chapitre en fait une analyse qui est structurée de telle sorte que, pour chacune des interactions retenues, la définition de la situation est d'abord présentée, ensuite l'analyse⁸¹ est développée, enfin, la conclusion résume les principaux constats qui en découlent.

L'inspection matinale

Première interaction : définition de la situation

La journée de l'assignation du participant principal, l'inspection matinale est la première activité à l'horaire. Je monte donc à l'étage avec les instructeurs; la porte de l'ascenseur s'ouvre sur le hall. À notre arrivée, c'est la confusion, les stagiaires assignés à des postes de leadership (CPC, 2IC⁸² et seniors de section) ne sont pas à leur position, on les entend crier des instructions au CPC et l'on⁸³ voit certains stagiaires traverser le hall. La caméra à l'épaule, je commence à filmer tandis que nous sommes toujours dans l'ascenseur. Les instructeurs observent la scène sans dire un mot. À l'ouverture de cette première interaction, il y a donc plusieurs participants présents : le participant principal (CPC), le 2IC, les quatre seniors de section, l'adjutant, six instructeurs et la chercheuse.

Transcription

1	Officier Bégin	ALLAIRE
2		
3		(.)
4		
5	P. principal ⁸⁴	J'suis ici
6		
7		(.)
8		

⁸¹ Cette analyse est faite en trois temps. Dans un premier temps, la transcription des séquences est présentée. Dans un deuxième temps, les faits saillants de la figuration et de la face sont mis en relief. Dans un troisième temps, l'analyse de conversation est exposée ligne par ligne.

⁸² *Second in command* (2IC) est une assignation où le stagiaire est le « bras droit » du CPC.

⁸³ Les instructeurs et moi.

⁸⁴ P. principal est le diminutif qui sera utilisé pour participant principal.

9	Officier Bégin	YÉ⁸⁵ OÙ?= =Yé icitte⁸⁶ Allaire
10		
11	Officier Sidney	
12		
13	P. principal	<u>HEY</u> (TCP) J'SUIS ICITTE
14		
15		(.)
16		
17	Officier Waters	TU L'AS TU -?= =DE QUOI?= =SONT [SONT
18		
19	P. principal	
20		
21	Officier Côté	OÙ LES CARTABLES?
22		
23		
24		(TCP)
25		
26	Officier Bégin	ENWOYE!⁸⁷ ALLEZ VOUS EN (.) [SONT
27		OÙ LES CARTABLES?
28		
29	P. principal	[Les
30		cartables sont dans l'panier en bas (.) je les ai tous
31		descendus
32		
33	Officier Waters	MAIS Y⁸⁸ NOUS LES FAUT- =
34		
35	Officier Côté	= (Ben ⁸⁹
36		ouais [c'est ça)
37		
38	Officier Bégin	[BEN L'ADJUDANT EST À
39		L'ASCENSEUR LÀ⁹⁰
40		
41		(.)
42		
43	P. principal	Ben y vont les monter

⁸⁵ « Yé : il est, prononcé à la québécoise. » (Dictionnaire québécois-français (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

⁸⁶ « Icitte : Adverbe signifiant : ici, en ce lieu. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

⁸⁷ « Enwoye! : Expression propre au langage populaire québécois, qui signifie : Allez! ; Vas-y! ; Hâte-toi! » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

⁸⁸ « Y : Utilisé comme pronom, la lettre Y remplace les pronoms il et ils. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

⁸⁹ Ben : « mot qui exprime l'hésitation, la surprise, la colère. » (The free dictionary by Farlex consulté le 19 mars 2011). Cet adverbe « s'emploie familièrement pour "bien", "eh bien". » (Reverso (n. d.) Consulté le 19 mars 2011).

⁹⁰ « Là : mot utilisé pour insister. » (Dictionnaire québécois-français (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

44		
45	Officier Waters	Ah
46		
47		(.)
48		
49	Officier Bégin	NON (.) L'ADJUDANT EST À
50		L'ASCENSEUR
51		
52		(TCP)
53		
54	Officier Bégin	Comment ça vous avez descendu les carta[bles?
55		
56	Un officier	[Hey
57		let's go (inaudible)
58		
59		(.) ((Les officiers mandatés à des postes de
60		leadership entrent dans le hall. Tous les
61		officiers semblent ignorer la procédure à suivre
62		que ce soit leur position, leur rôle, etc. Les
63		instructeurs, quant à eux, sont dans l'ascenseur;
64		ils bavardent en observant la scène.))
65		
66	P. principal	je sais tu moi qui faut garder les cahiers
67		
68	Officier Côté	[Ben ⁹¹
69		
70	Officier Taylor	[Bon matin (.) caporal-chef ((Officier Taylor
71		salut un instructeur en se dirigeant à l'autre
72		extrémité du hall.))

Analyse

Dans cette séquence, la figuration du participant principal se traduit par une série d'interventions tout d'abord conciliantes, puis défensives. Il rend des comptes à ses pairs dont les demandes fusent de toutes parts. Assez posément, il s'efforce d'assumer son rôle de CPC en répondant aux questions et en justifiant ses actions, mais en vain, car ses interlocuteurs ne ratifient pas sa performance. Voyons dans le détail ce qui se passe.

Cette séquence s'ouvre sur la première intervention captée à mon arrivée. On entend l'officier Bégin apostropher le participant principal (ligne 1). À la ligne 5, le participant principal lui indique calmement où il se trouve. La source du

⁹¹ Ici « ben » réfère plus à « mais », une conjonction qui « indique une opposition » (The free dictionary (n. d.). Consulté le 19 mars 11).

trouble apparaît à la ligne 9 quand l'officier Bégin crie : « **YÉ OÙ?** ». Devant le ton impatient de l'officier Bégin, le participant principal répond de nouveau. Cette fois, il hausse le ton et signale l'endroit où il se trouve. La formulation de sa réponse montre qu'il a été interpellé par l'intervention de l'officier Bégin, pourtant le participant principal ne s'en offense pas; il ne demande aucune réparation.

L'officier Waters et l'officier Côté s'immiscent dans la conversation. Aux lignes 17, 21 et 26, tant l'officier Waters, l'officier Côté que l'officier Bégin réclament les cartables qui sont nécessaires à l'inspection des quartiers. Le participant principal s'interpose tout d'abord à la ligne 19. Le ton de son intervention, une question, laisse transparaître un CPC à la fois déconcerté et irrité. Bien qu'il interrompe l'officier Bégin à la ligne 29, il retrouve son calme et répond aux réclamations de ses confrères. En répondant aux demandes des officiers Waters, Côté et Bégin, le participant principal s'affiche comme CPC, car seule la personne à cette assignation a le pouvoir de disposer des cartables d'inspection. La figuration du participant principal, quant à elle, est de l'ordre de la conciliation. Le participant principal assume son rôle de CPC, il s'efforce de préserver la face. Malheureusement, son intervention de la ligne 29 ne contente pas ses interlocuteurs. Le participant principal a descendu les cartables, mais ce n'était pas la procédure en règle. L'officier Waters, l'officier Côté et l'officier Bégin ne manquent pas de le lui signifier (lignes 33, 35 et 54).

Contrairement à ses interlocuteurs, le participant principal ne crie pas. Quoiqu'hésitant (« Ben y vont les monter »), il ne semble pas voir de problèmes imminents dans l'action qu'il a prise (ligne 43). L'officier Waters semble satisfait de cette affirmation (ligne 45) tandis que l'officier Bégin la réfute et persiste à s'enquérir de l'erreur commise par le participant principal. La conversation est écourtée par l'intervention d'un officier qui presse tout le monde de se mettre en position pour l'inspection (ligne 56). Le participant principal ne se prive pas de marmonner une réponse adressée à l'officier Bégin (ligne 66); son ton est visiblement agacé. Ainsi, en se dirigeant à sa position, il se défend à voix basse, il justifie son erreur par sa méconnaissance des procédures à suivre pour l'inspection. Cette figuration n'est pas ouvertement exprimée, mais l'officier Côté

qui se trouve à proximité du participant principal l'entend. Elle discrédite cette justification à la ligne 68 (« [Ben »). La figuration du participant principal est de nouveau contestée. Ceci montre combien il lui est difficile de préserver la face comme CPC. Malgré tout, la séquence se termine parce qu'inopinément, les officiers se dirigent à leur position mettant ainsi fin au trouble engendré par l'absence des cartables.

Transcription

70	Officier Taylor	[Bon matin (.) caporal-chef ((Officier Taylor salue un instructeur en se dirigeant à l'autre extrémité du hall.))
71		
72		
73		
74	Officier Waters	((Officier Waters se parle à lui-même)) <Sec[tion quatre (TCP) faut qu'j'aille [au bout c'est ça>
75		
76		
77	Officier Côté	[Ça va ben ((Officier Côté se place à sa présumée position.))
78		
79		
80		
81	Officier Sidney	[Là:: c'est quoi qu'y faut faire nous autres?
82		
83		
84		(.) ((Le P. principal entre à son tour dans le hall il est le dernier à y faire son entrée; il se trouve près d'une des portes à l'extrémité du hall.))
85		
86		
87		
88	Officier Milan	Moi j'suis où?
89		
90		(.)
91		
92	P. principal	[Je sais pas (.) ((P. principal hausse les épaules.))
93		
94	Officier Taylor	[Au bout d'la (inaudible) c'est fait ((Officier Taylor à l'autre extrémité du hall tente de cadrer la situation.))
95		
96		
97		
98	P. principal	((suite du tour de parole de la ligne 92)) aucune idée ((P. principal met ses mains derrière son dos comme s'il s'apprêtait à adopter la position en place repos.))
99		
100		
101		
102		
103	(Un officier)	C'est beau? =
104		
105	Officier Taylor	= Un deux trois quatre
106		
107		(.)
108		

109	P. principal	c'est la première fois j'le fais (TCP) faut qu'on
110		me l'dise
111		
112		(TCP)
113		
114	Officier Sidney	Y as[tu quelqu'un qui l'a déjà fait là?
115		
116	P. principal	[(J'pense qu'y faut que je m'mette)
117		(inaudible) ((P. principal quitte l'extrémité du hall
118		où il est pour se rendre à l'extrémité opposée.))
119		
120	Officier Taylor	Toi t'es [en face
121		
122	Officier Côté	[Est-ce-
123		
124	Officier Taylor	((suite du tour de parole de la ligne 120))
125		d'l'ascenseur
126		
127		(.)
128		
129	Officier Côté	En tout cas ça nous prend [les cartables
130		
131	Officier Taylor	[(Ça ça a pas) sa place
132		ici (TCP) ((P. principal arrive à l'autre extrémité
133		du hall et il se met en place repos. Puis, il
134		regarde à sa gauche les autres officiers qui, entre
135		eux, essaient encore de déterminer la procédure à
136		suivre))
137		
138	Officier Milan	Tout l'monde au garde-à-vous
139		
140		(CP)
141		
142	Officier Sidney	[C'est toi qui call ça? (.) nous autres on s'met
143		au garde-à-vous =
144		
145	Officier Taylor	[(inaudible) place
146		
147	Officier Milan	= C'e::st lui
148		
149		(.)
150		
151	Adjudant	Ké (TCP) ((P. principal se met mollement à la
152		position du garde-à-vous. Tous les officiers se
153		taisent.)) Attends un peu (.) là j'ai trop d'monde
154		(TCP) y en a un d'trop l'd dans l'2IC allez-vous
155		coucher dans votre lit

Analyse

Au cours de cette séquence, la figuration se manifeste par des interventions défensives où le participant principal excuse son ignorance et, de cette façon, justifie son inaction comme CPC. Selon cette assignation, le participant principal a la responsabilité de guider les stagiaires du peloton, ses subalternes. En l'absence de directives fermes de sa part, un brouhaha règne dans le hall. Est-ce le résultat de cette négligence? Quel qu'en soit la source, cette cohue n'est pas sans risque pour la face du participant principal qui, en tant que CPC, est évalué sur sa façon de « diriger efficacement⁹² » son personnel. Pour cette raison, des actions auraient dû être prises pour parer au tumulte, mais le participant principal s'en abstient. Il revendique plutôt son statut d'apprenti qui n'est pas remis en cause par les autres stagiaires. Regardons de plus près ses interventions.

L'imbroglio commence lorsque les officiers détenant des positions de leadership (CPC, 2IC et seniors de section) entrent dans le hall pour se mettre en position. Le trouble émerge dès le début de la séquence (ligne 70), car ne sachant pas où se placer, chacun des officiers y va de son intervention (salutation, soliloque et question). L'officier Milan est le premier à interroger le participant principal sur la procédure à suivre (ligne 88). D'un ton excédé, le participant principal lui répond une première fois qu'il n'en sait rien (ligne 92), puis à voix basse, il exprime de nouveau son ignorance aux lignes 98 et 109. Il se défend en mettant en cause son inexpérience et, implicitement, se déresponsabilise en mentionnant qu'« on » ne lui a donné aucune directive. Finalement, à la ligne 116, le participant prend une dernière fois la parole, mais seulement pour se parler à lui-même. Il réfléchit à voix haute et tente d'établir où il doit se placer. Donc, contrairement à la séquence précédente, au lieu d'assumer sa responsabilité de CPC qui est d'assister ses subalternes, le participant principal se retire. En tant que nouveau CPC, il revendique son ignorance, la face de l'apprenti. La figuration utilisée pour défendre cette composante de la face, le statut d'apprenti, est

⁹² Expression utilisée par l'instructeur Tinel lors de l'évaluation du participant principal comme CPC.

l'excuse; elle ne trouve aucun opposant. Au contraire, les autres officiers souscrivent à cette conception en tentant de définir seuls leur position. Conséquemment, la cohue se poursuit dans le hall tandis que les instructeurs observent la scène. L'adjudant met fin au trouble lorsqu'il décide d'intervenir à la ligne 151.

Transcription

151	Adjudant	Ké ⁹³ (TCP) ((P. principal se met mollement à la position du garde-à-vous. Tous les officiers se taisent.)) attends un peu (.) là j'ai trop
152		d'monde (TCP) y en a un d'trop l'd'dans
153		l'2IC allez vous coucher dans votre lit
154		
155		
156		
157		(TCP)
158		
159	Un instructeur	[...]
160		
161	Adjudant	[Ok (.) regarde ben ça (.) tassez-vous tous vers
162		là bas là (TCP) Tassez -vous (.) tassez-vous (.)
163		((P. principal tourne la tête vers la gauche où
164		les autres officiers ont commencé à se
165		déplacer; c'est la direction indiquée par
166		l'adjudant. En se déplaçant, l'officier Taylor et
167		l'officier Côté disent tous deux quelque chose
168		d'inaudible.)) Laissez-vous une chance là (.)
169		mettez-vous juste sur un rang droit là (TCP)
170		Let's go tassez-vous ((L'alarme de
171		l'ascenseur commence à sonner, car les
172		instructeurs s'y trouvent déjà depuis un bon
173		moment.))
174		
175	Officier Sidney	Encore
176		
177		(LP) ((Une fois arrivé à l'endroit que l'adjudant a
178		indiqué, le CPC se met mollement au
179		garde-à- vous. Les officiers, le CPC et les
180		quatre commandants de section, sont formés
181		en un rang.))
182		
183	Adjudant	Là l'ancien senior ⁹⁴ vous a pas briefé Allaire
184		comment ça marchait là? ((P. principal tourne
185		la tête à droite en direction de l'adjudant, et
186		ce, même s'il est au garde-à-vous.))

⁹³ « Ké » dans le sens de OK.

⁹⁴ Dans ce tour de parole « senior » fait référence au CPC, le participant principal.

187		
188		(.)
189		
190	P. principal	Non [j'ai aucune idée ((Lorsqu'il dit « Non »,
191		le P. principal tourne un instant la tête vers
192		l'avant, puis de nouveau, il tourne la tête à
193		droite vers l'adjutant.))
194		
195	Adjudant	[Vous y vous a rien dit (.) pis! ⁹⁵ vous vous
196		avez pas été voir comment ça fonctionnait
197		pour vous placer icitte la
198		
199		(TCP) ((Les instructeurs sont toujours dans
200		l'ascenseur. Ils bavardent entre eux en
201		observant la scène.))
202		
203	P. principal	Non (.) j'ai pas eu l'temps de:: - (.) adjudant
204		((Lorsqu'il dit « Non », le P. principal tourne
205		un instant la tête vers l'avant, puis de
206		nouveau, il tourne la tête à droite vers
207		l'adjutant.))
208		
209		(TCP)
210		
211	Adjudant	Ké (.) vous avez eu toute la fin d'semaine là
212		(.) C't'important là (.) aussi tôt qu'on passe –
213		
214	Adjudant	((L'alarme de l'ascenseur sonne toujours.
215		L'adjutant s'adresse aux instructeurs qui se
216		trouvent toujours dans l'ascenseur.)) (inaudible)
217		(deux secondes) fermez la porte ((Pendant ce
218		tour de parole, le P. principal tourne la tête
219		vers l'avant.))
220		
221		(TCP) ((Les instructeurs arrêtent de bavarder
222		entre eux; le brouhaha fait place au silence.))
223		
224	Adjudant	Aussitôt que (TCP) on arrive dans
225		l'ascenseur les portes s'ouvrent (TCP)
226		« Garde-à:: (.) -vous » (.) Tu mets ta (.)
227		l'restant d'la section au garde-à-vous (.) ça
228		marche? [(.) eux autres sont déjà au garde-à-
229		vous
230		

⁹⁵ « Pis! : Expression propre au langage populaire québécois qui exprime : [1] à titre d'adverbe, une succession dans le temps (ex : tu me donnes ton argent pis je vais acheter ce dont tu as besoin [...]), "pis" prenant le sens de puis [...]. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

231	P. principal	[Je- (.) est-ce que j' me mets en
232		avant du - = ((Avec son bras, le P. principal
233		pointe vers sa gauche.))
234		
235	Adjudant	= <u>Non</u> (.) non vous restez là [(.)
236		vous restez là
237		
238	P. principal	[Ici? ((P.
239		principal hoche de la tête de haut en bas, puis il
240		s'humecte les lèvres.))
241		
242	Adjudant	((suite du tour de parole de la ligne 235)) Moi
243		j'm'en viens vers vous (.) les autres seniors
244		aussi vont v'nir vers vous
245		
246		(TCP)
247		
248	P. principal	Ké =
249		
250	Adjudant	= C'est bon? [(inaudible) rom(.)pez
251		
252	Instructeur Jean	[Vos – vos talons sont collés
253		
254	Adjudant	La r'commencez (.) ((P. principal fait un petit
255		bond sur place.)) Mettez vous en place repos
256		(TCP) ((P.principal se met en place repos.
257		Les autres officiers en font de même.)) Callez ⁹⁶
258		moi en place repos (CP) Ké (.) là garde-à-
259		vous
260		
261		(.)
262		
263	P. principal	PELTON (TCP) GARDE-À (.)-VOUS
264		
265		(LP) ((Tous les officiers se mettent au garde-
266		à-vous.))
267		
268	Adjudant	<u>B</u> o::n ça c'est mieux
269		
270		(LP) ((L'adjudant s'avance et se met au
271		garde-à-vous devant le P. principal. Les
272		autres instructeurs en font de même devant
273		leurs officiers respectifs.))

⁹⁶ Caller « Vient de “to call” = appeler en anglais. » (Dictionnaire québécois-français (n. d.). Consulté le 11 mai 2011). Dans les FC, caller est aussi le fait de donner des mots de commandement.

Analyse

Pendant cette séquence, le participant principal répond aux questions de l'adjudant et écoute attentivement ses directives. Les premières interventions du participant principal sont formulées en deux parties. Bref et direct dans la première partie⁹⁷, il se soumet à l'autorité de l'adjudant, tandis que dans la deuxième partie⁹⁸, la figuration apparaît et prend la forme d'une justification pour défendre son inaction. De cette manière, le participant principal atténue le caractère préjudiciable de ses interventions. Il ne parvient cependant pas à convaincre l'adjudant qui le sanctionne pour les lacunes de sa performance. Comme CPC, le participant principal aurait dû prendre le temps de s'informer des procédures à suivre. Goffman (1967/1974) dirait que le participant principal a été sanctionné pour avoir fait piètre figure, c'est-à-dire pour ne pas avoir été en mesure d'intégrer la ligne d'action attendue d'un CPC. L'interaction prend ensuite un nouveau tournant où le participant principal écoute attentivement (reformulation et régulation⁹⁹) l'adjudant, et ce, sans manifester d'opposition. Conciliant, le participant principal assume la face d'apprenti; l'adjudant n'a rien à redire. Observons dans le détail cette figuration.

La séquence commence lorsque l'adjudant intervient pour mettre un terme à la confusion. Dès que l'adjudant prend la parole, le chahut prend fin. Aux lignes 151 et 161, l'adjudant précise quels officiers sont requis pour l'inspection de même que la formation et l'endroit où ces officiers doivent se placer¹⁰⁰. Une fois, les stagiaires en position, il s'adresse au participant principal. C'est le début du trouble, car au lieu de commencer l'inspection, l'adjudant demande des comptes au participant principal (ligne 183). Il veut savoir si le participant principal a reçu des instructions du CPC précédent. Le participant principal offre

⁹⁷ Par exemple, à la ligne 190, la première partie de l'intervention est une courte réponse : « Non »

⁹⁸ Par exemple, à la ligne 203, la deuxième partie de l'intervention est une justification : « j'ai pas eu le temps de: - (.) adjudant ».

⁹⁹ La régulation verbale, vocale ou non verbale, par exemple, « hm », « oui » ou « d'accord », mhm, uh, etc.) manifeste très souvent l'accord sur le contenu, mais elle est également un « indice d'écoute, d'attention et d'engagement dans la conversation. » (Traverso, 1999, p. 31).

¹⁰⁰ Les stagiaires qui se trouvaient sur une ligne droite allant d'une extrémité à l'autre du hall se déplacent à l'extrémité droite du hall, tout en limitant l'espace qui les sépare. L'adjudant resté à proximité de l'ascenseur se trouve maintenant à environ trois mètres d'eux.

une réponse négative appuyée d'une justification (« [j'ai aucune idée ») (ligne 190). À la ligne 195, l'adjudant l'interrompt, puis réplique avec une question derrière laquelle il y a manifestement un reproche à l'endroit du participant principal. Ce dernier aurait dû se renseigner sur la procédure à suivre. Le participant principal lui répond à la ligne 203. Dans cette intervention, le participant principal avoue ne pas avoir demandé d'indications, mais il se défend en affirmant qu'il n'en a pas eu le temps. Il fait preuve de déférence à l'égard de l'adjudant en nommant son grade à la fin de son intervention. Le participant principal prétend à l'ignorance, voire même à l'innocence. Dans ces échanges la figuration prend la forme d'une excuse. L'adjudant n'accepte pas ses excuses, il ne ratifie pas la face du participant principal (ligne 211). C'est donc dire que la figuration n'est pas concluante. L'adjudant reproche au participant principal de ne pas avoir pris le temps de s'informer, et ce, durant une fin de semaine entière; il sanctionne l'inaction du participant principal. Le propos de la conversation est ensuite redirigé par l'adjudant qui, dans ses interventions suivantes, s'efforce de parer à la méconnaissance du participant principal. Ces directives débutent à la ligne 224 et se poursuivent de la ligne 235 à la ligne 254. Le participant principal intervient à deux reprises pour demander des clarifications (ligne 231 et 238). Bien que, pour ce faire, il interrompe l'adjudant, ce dernier ne lui en tient pas rigueur et lui fournit les précisions demandées. Par ses interventions, le participant principal assume sa face d'apprenti et l'adjudant semble l'accepter. Ainsi, ensemble, l'adjudant et lui revoient toute les formalités du début de l'inspection. Une fois la dernière instruction donnée (ligne 258), l'adjudant manifeste sa satisfaction (ligne 268). C'est la fin de ce trouble puisque, fin prêt, l'adjudant s'avance vers le participant principal pour entamer l'inspection.

Transcription

270		(LP) ((L'adjudant s'avance et se met au
271		garde-à-vous devant le P. principal. Les
272		autres instructeurs en font de même devant
273		leurs officiers respectifs.))
274		
275	P. principal	Aspirant d'marine Allaire 111 MAR SS 001
276		prêt pour votre inspection adjudant
277		

278	Adjudant	((L'Adjudant débute son inspection. Il
279		commence par inspecter l'uniforme du P.
280		principal. Les autres instructeurs en font de
281		même avec leurs officiers respectifs. Pendant
282		cette inspection, le P. principal est au garde-
283		à-vous.)) Allaire ce matin la c't'un avarie esti! ¹⁰¹
284		on n'est même pas à l'heure (.) (inaudible) un
285		bouton (.) (deux boutons) (.) (trois boutons)
286		(.) quatre boutons détachés (.) On est rendu à
287		vingt puch up (CP) Y en as tu d'autres de
288		comme ça la ? (CP) ((L'adjudant inspecte les
289		poches des pantalons combat ¹⁰² du P.
290		principal.)) C'ben parti en esti! (.) vingt (.)
291		trente puch up (TCP) Ça va pas ben en
292		tabarnac! ¹⁰³ Allaire (TCP) ((L'adjudant se
293		redresse et regarde le P. principal.)) votre CPC
294		jusqu'à date là (.) ((L'adjudant se penche et il
295		ajuste la manche droite de la chemise de combat
296		du CPC. Ce dernier est toujours au garde-à-
297		vous; il regarde en avant.)) c'est pas une
298		réussite
299		
300		(CP)
301		
302	Adjudant	R'gardez icitte votre manche là (LP) ((P.
303		principal regarde sa manche droite que lui montre
304		l'adjudant.)) Ok (.) vous avez des belles
305		p'tites lignes la juste icitte là (.) comme la
306		mienne (TCP) ((L'adjudant montre sa
307		manche gauche, tandis que le P. principal
308		l'observe.)) ké (.) la ligne que j'd'vrais voir
309		est pas loin juste en-dessous là (.) (inaudible) est
310		ben pliée, mais on d'vrait voir la ligne (TCP)
311		((L'adjudant ajuste la manche droite du P.
312		principal. Ce dernier se penche pour voir ce
313		que l'adjudant lui explique. Puis l'adjudant
314		recule pour regarder la manche de gauche du
315		P. principal qui regarde à son tour la manche
316		en question.)) Les deux (.) manches faut qui
317		soit pareilles (TCP) C'est bon?
318		

¹⁰¹ « Esti ! [sti !, hostie !] : Sans doute le plus usité des jurons québécois ! [...] Au Québec, on lui prête pratiquement valeur de ponctuation dans le discours. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

¹⁰² Le combat est un des types d'uniformes des Forces canadiennes.

¹⁰³ « Tabarnac! [tabarnak]: il intervient en général dans le langage populaire québécois pour marquer la force, l'intensité d'une affirmation (ex. : ça m'a fait mal en tabarnac!). » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

319		(.)
320		
321	P. principal	Oui ad[judant
322		
323	Adjudant	[Donc quatre doigts (.) à partir du
324		coude (TCP) quatre doigts d'épais pour (.)
325		les (inaudible) (.) ((Pendant que l'adjudant
326		démontre la manière d'avoir les bonnes mesures
327		pour les manches, le P. principal vérifie la mesure
328		de ses manches selon les instructions de
329		l'adjudant.)) C'est bon? ((P. principal hoche de la
330		tête de haut en bas.))
331		
332		(.)
333		
334	P. principal	Ouais adjudant
335		
336		(.)
337		
338	Adjudant	C't'à vous (TCP) ((L'adjudant tend une
339		planchette à pince au P. principal. Sur cette
340		planchette se trouve le formulaire d'inspection
341		où le P. principal doit inscrire ses notes durant
342		l'inspection.)) On va faire les puch up après (.)
343		On va commencer à faire le tour (.) ((P. principal
344		hoche de la tête de haut en bas.)) On va faire
345		strictement l'inspection des tâches communes
346		[(TCP) C'est bon? Vous- ((Les autres instructeurs
347		demandent à leurs officiers respectifs où sont les
348		cartables d'inspections. Les officiers questionnés
349		expliquent que le CPC les a laissés dans le chariot
350		qui a été descendu dans le bureau des
351		instructeurs.))
352		
353	P. principal	[On m'a dit que le::s (.) les eu::hm .pt les (TCP)
354		les <u>cartables</u> (TCP) d'évaluation (CP) o::n devait
355		les laisser dans l'chariot (.) ou les garder [avec
356		nous?
357		
358	Adjudant	[Non
359		(TCP) (les les) tous les cartables (.) toutes les
360		feuilles (.) on va r'descendre ça
361		
362		(TCP)
363		
364	P. principal	C'est bon = ((P. principal hoche de la tête de haut
365		en bas))
366		
367	Adjudant	= C'est bon? (.) [mais-
368		
369	P. principal	[C'parce que – (.)

370		c'parce qu'on m'disait qu'y devaient l'avoir avec
371		eux donc ((P. principal fait un bref hochement la
372		tête inclinée))
373		
374		(.)
375		
376	Adjudant	Non (TCP) commence avec ça (.) prenez tout en
377		note qu'est-ce que j'vous dis
378		
379	P. principal	Ok (.) ((P. principal sort un stylo de sa poche de
380		chemise de combat et il suit l'adjudant qui, lui, se
381		dirige vers la première aire commune.))
382		
383	Instructeur Sirois	((L'instructeur Sirois se dirige vers l'ascenseur.))
384		(Y ont) oublié les livres de section
385		
386		(CP) ((L'instructeur Sirois a le doigt sur un des
387		boutons de l'ascenseur.))
388		
389	Adjudant	((Adjudant se dirige vers la première aire
390		commune.)) Sont tous dans l'chariot (.) ben
391		ouais je sais (TCP) c'qu'y vient de dire
392		
393		(TLP) ((L'Adjudant inspecte la première aire
394		commune, un placard, où se trouve des
395		vadrouilles, des chariots, un évier, etc. Le P.
396		principal se trouve à l'entrée du placard. Dans les
397		maines, il a un stylo et une planchette à pince, il
398		est prêt à noter les commentaires de
399		l'adjudant.))

Analyse

Au début de cette séquence, la figuration du participant principal est conciliante. Il se subordonne entièrement à l'autorité de l'adjudant. Puis, au moment où il est question de commencer l'inspection des aires communes, son erreur, qui est d'avoir descendu les cartables d'inspection, transparaît comme un danger pour sa face, une menace étroitement liée à ses fonctions de CPC. La figuration du participant principal devient alors préventive et elle se traduit par la confession de son erreur. D'une certaine façon, le participant principal se prémunit contre tout aléa pour sa face. Cependant, son hésitation montre la difficulté de mettre en actes ce type de figuration. Les formulations indirectes ou ambiguës utilisées lui permettent du moins de nuancer son propos et, à la fin, la face du participant principal en sort indemne. Informé, l'adjudant ne le sanctionne pas et

lorsque la menace qui planait se confirme, l'adjudant n'est pas choqué. Regardons comment cela se produit.

Cette séquence commence à la ligne 275. Le participant principal se présente selon la procédure établie par l'instruction. Au départ, il n'y a pas de trouble. Une fois devant le participant principal, l'adjudant commence à inspecter son uniforme (ligne 278); il est très mécontent. Il réprimande le participant principal et critique sa performance (« votre CPC jusqu'à date là (.) [...] c'est pas une réussite ») tandis que celui-ci reste coi. Et quand, aux lignes 302 et 323, l'adjudant lui donne des instructions pour bien rouler ses manches, le participant principal use de la régulation pour signifier sa compréhension et il fait preuve de déférence en nommant le grade de l'adjudant (lignes 321 et 334). Ses interventions sont manifestement conciliantes, seule la subordination de l'apprenti transparaît à travers elles. Par contre, la source du trouble émerge lorsque l'adjudant annonce au participant principal qu'il est prêt à procéder à l'inspection des tâches communes (ligne 338). Il est interrompu par le participant principal qui prend la parole pour annoncer qu'il n'a pas les cartables d'inspection (figuration préventive). L'allongement des syllabes, la répétition de « les », la présence de « euhm », les nombreuses pauses montrent l'hésitation, le malaise probant du participant principal.

Une faute a été commise et il est évident que lors de l'intervention de la ligne 353, le participant principal tente de préserver la face en avouant son erreur. Par exemple, il emploie le pronom personnel « on » à deux reprises. La première fois, il mentionne « [On m'a dit que » où le « on » est la personne fautive. D'une certaine manière, il se distancie de la faute, puisqu'« on » lui a dit ce qu'il devait faire. Puis, en utilisant le pronom indéfini « o:n devait les laisser dans le chariot » au lieu de la première personne du singulier (je), le participant principal se dissocie une fois de plus de l'erreur commise. Avec la conjonction de coordination « ou » et l'interrogation qui suit, le participant principal vient, consciemment ou inconsciemment, brouiller le sens de son aveu. Ainsi, sa confession reste très équivoque. L'adjudant semble tout de même en mesure de l'interpréter. Il réfute les instructions que le participant principal a reçues (ligne 358), puis il précise les

étapes à suivre. La réplique du participant principal à la ligne 364 laisse présager que cette réponse de l'adjudant lui suffit, mais en relançant l'échange à la ligne 369, il prouve que ce n'est pas le cas. Le participant principal interrompt de nouveau l'adjudant. Bien qu'hésitant¹⁰⁴, le participant s'évertue encore à expliquer l'absence des cartables. Il ne se met toujours pas en cause. « On » l'a induit en erreur, « donc » il n'a pas les cartables d'inspection.

Comme dans l'une des séquences précédentes, le participant principal clame l'innocence. La figuration prend la forme d'excuses, seulement, cette fois, au lieu de réprimander le participant principal pour son erreur, c'est-à-dire avoir descendu les cartables, l'adjudant condamne les informations que le participant principal a reçues et poursuit avec l'inspection (ligne 376). Par conséquent, on peut dire qu'ici, la figuration défensive du participant principal est concluante. Excepté pour la régulation de la ligne 379, le participant principal ne met en œuvre aucune autre forme de figuration. L'intervention de l'instructeur Sirois remet cependant le sujet des cartables sur la table (ligne 384). Son annonce ne surprend toutefois pas l'adjudant qui lui indique où aller les chercher. Le trouble prend fin à la ligne 393 quand l'adjudant peut enfin commencer l'inspection des aires communes.

Transcription

393		(TLP) ((L'Adjudant inspecte la première aire
394		commune, un placard, où se trouve des
395		vadrouilles, des chariots, un évier, etc. Le P.
396		principal se trouve à l'entrée du placard. Dans les
397		mains, il a un stylo et une planchette à pince, il
398		est prêt à noter les commentaires de
399		l'adjudant.))
400		
401	Adjudant	C'poubelle là là (inaudible) enlevez moi ça
402		d'icitte (CP) ôtez moi ça d'là Allaire
403		
404		(LP) ((P. principal parle à voix basse, il cherche
405		une information sur le formulaire d'inspection.))
406		
407	P. principal	Ça c'est la salle C101 ((P. principal regarde le

¹⁰⁴ La répétition de « C'parce que », l'interruption « - », la pause « (.) » montrent l'hésitation du participant principal.

408		numéro du local inscrit au haut de la porte du placard.))
409		
410		
411		((CP) ((Pendant que l'adjudant inspecte le placard, le p. principal cherche toujours l'information sur le formulaire d'inspection.))
412		
413		
414		
415	Adjudant	((L'adjudant sort, puis il montre les items du placard qui sont problématiques : poubelle, chariots, etc.)) Ça (CP) ça j'ai demandé qu'y ait pas d'eau directement dans l'fond des chariots (.) y a d'l'eau dans l'fond des chariots
416		
417		
418		
419		
420		
421		((TLP) ((P. principal parle à voix basse, il cherche toujours une information sur le formulaire d'inspection.))
422		
423		
424		
425	P. principal	Euh (.) j'vois pas à quel endroit j'dois marquer ça (par con[tre] ici ? ((P. principal parcourt le formulaire avec son stylo, puis il pointe un endroit sur le formulaire.))
426		
427		
428		
429		
430	Adjudant	[Vous marquez directement dans le C:: [(TCP) ((L'Adjudant sort du placard pour regarder le numéro indiqué au haut de la porte.))
431		
432		
433		
434		
435	P. principal	((P. principal trouve le numéro du local sur le formulaire.))
436		
437		[C:: 101
438		
439	Adjudant	((suite du tour de parole de la ligne 430)) C::101 (.) tout est marqué (.) tout est proprement écrit ((L'adjudant retourne dans le placard tandis que le P. principal prend des notes. Le P. principal procédera ainsi durant toute l'inspection.))
440		
441		
442		
443		
444		
445		((TCP)
446		
447	Adjudant	Checkez ça aller là (.) chu ¹⁰⁵ t'en train d'vous remplir l'lavabo juste avec la hose la (TCP) ké
448		
449		
450		((TCP)
451		
452	P. principal	Lavabo pas fermé:: = ((P. principal prend des notes en parlant à voix haute.))
453		

¹⁰⁵ « Chu : Abréviation, typique au langage québécois, de l'expression : "Je suis". » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

454		
455	Adjudant	= Eu::h
456		
457		(TLP) ((L'adjudant lance quelque chose hors du
458		placard, le P. principal le regarde à l'œuvre; il
459		prend continuellement des notes.))
460		
461	Adjudant	Ké (.) les moppes ¹⁰⁶ nous dégoutent encore
462		dessus (TCP) Encore une fois (TCP) c't'un esti!
463		d'avarie c't'esti! coqu'ron là là (TCP) Ché ¹⁰⁷ pas
464		c'qui c'passe entre seniors là (.), mais j'pense
465		vous passez pas l'mot là
466		
467		(TLP) ((L'adjudant sort du placard et il se rend
468		dans le cabinet de toilette qui se trouve juste à
469		côté.))
470		
471	P. principal	Moppes dégoutent s::
472		
473	P. principal	La poubelle (.) y faut qu'elle soi::t sor[ti]e?
474		
475	Adjudant	[La
476		poubelle (.) ouais (.) vous la r'descendrez en bas
477		là vous n'avez pas d'besoin (.) trouvez moi une
478		chambre pour mettre ça cette poubelle là elle va
479		pas là
480		
481		(TCP) ((L'adjudant sort du cabinet de toilette.))
482		
483	P. principal	D'accord
484		
485		(TLP) ((L'adjudant inspecte le registre de
486		signature, ce dernier est suspendu au mur.))
487		
488	P. principal	((P. principal se penche pour regarder le seau qui
489		est à ses pieds.)) Et ça ici le seau eu::h (TCP)
490		c't'encore sale?
491		
492		(.)
493		
494	Adjudant	((L'adjudant se tourne vers le P. principal qui est
495		maintenant derrière lui soit devant le placard
496		inspecté.)) Le seau y a d'l'eau d'dans (.) faut

¹⁰⁶ « Moppe : Nom féminin, courant dans le langage populaire québécois, issu du mot anglais "mop", et qui signifie serpillière. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

¹⁰⁷ « Ché : Abréviation, typique au langage québécois, de l'expression : "Je sais". » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

497		pu qu'y ait d'l'eau (.) faut qu'ça soit (.) épongé::
498		(TCP) faut qu'ça soit sèche dans l'fond
499		
500		(TLP) ((L'adjudant se rend à une autre aire
501		commune, un placard qu'il inspecte. P. principal
502		fini d'écrire les commentaires de l'adjudant,
503		puis, il rejoint l'adjudant. Ce dernier se dirige
504		ensuite vers la cage d'escalier, il ouvre la porte
505		pour inspecter les lieux.))
506		
507	Adjudant	Ké (.) r'gardez icitte là (.) escalier numéro un
508		(TCP) j'ai d'mandé au dernier senior qu'un coup
509		d'balai soit donné sur l'plancher ici (TCP) ici (.)
510		et sur l'autre step en bas là (TCP) ((L'adjudant
511		pointe avec sa main les différents endroits à
512		balayer. Le P. principal hoche de la tête de haut
513		en bas.)) Ça c'est notre job à faire pis! ça a pas
514		été fait
515		
516		(CP) ((P. principal inscrit ses notes sur le
517		formulaire d'inspection tandis que l'adjudant le
518		regarde à l'œuvre.))
519		
520	P. principal	((P. principal prend des notes en parlant à voix
521		haute.)) >Coup de balai<
522		
523		(.)
524		
525	Adjudant	<Coup d'balai encore> escalier numéro un (CP)
526		((L'adjudant se rend au bout du corridor.))
527		J'devrais pas être obligé d'me répéter (.) c'est des
528		genres de <u>détails</u> qui sont déjà (TCP) mentionnés
529		qui devraient pas l'être ((L'adjudant ouvre la
530		porte qui se trouve au bout du corridor et qui
531		donne sur une autre aile.))
532		
533		(CP) ((P. principal suit l'adjudant.))
534		
535	P. principal	Oui adjudant
536		
537		(CP)
538		
539	Adjudant	Icitte c'est beau HHH .
540		
541		(TLP) ((L'adjudant rebrousse chemin, Le
542		P. principal le suit toujours.))
543		
544	Adjudant	Là ce matin (.) l'peloton s'promenait un en arrière
545		de l'autre (TCP) balançait pas les bras (.) ((Arrivé
546		devant les ascenseurs, leur point de départ,
547		l'adjudant s'arrête, il se tourne vers le P. principal

548		et lui parle face-à-face.)) C'est inconcevable là (.)
549		>là commencez à vite eu::h à tordre un peu la vis
550		Allaire< (.) parce que là ça va vraiment pas ben là
551		(TCP) J'étais planté en bas (.) Je les r'gardais
552		aller (.) ça s'parle (.) ça balance pas les bras (.) y
553		a pas de stress icitte (TCP) ((L'adjudant reprend
554		l'inspection.)) Si y a pas de stress (.) on va en
555		ajouter nous autres du stress
556		
557		(.)
558		
559	Adjudant	Ké (.) plancher sale (.) ché pas c'qui s'est passé
560		(.) mais y a des grottes à terre
561		
562		(TLP) ((L'adjudant marche vers la porte qui
563		se trouve à l'extrémité du hall. Il entre
564		ensuite dans une première famille ¹⁰⁸ où des
565		officiers se font inspecter par leurs
566		instructeurs respectifs. Le P. principal suit
567		l'adjudant.))

Analyse

Durant cette séquence, il y a plusieurs menaces pour la face du participant principal, car comme CPC, il est redevable du rendement du peloton. Malgré cela, devant les reproches de l'adjudant, le participant principal n'essaie pas de défendre sa contre-performance. Il garde le silence ou, avec déférence, il donne raison à l'adjudant. Il est difficile de dire si cette pratique est de l'évitement pour ne pas attiser le mécontentement de l'adjudant ou si le participant principal se montre conciliant vis-à-vis de reproches qu'il estime justifiés. Dans tous les cas, le participant principal n'exprime aucune opposition aux remarques de l'adjudant. Comme demandé, il s'évertue plutôt à noter toutes les corrections mentionnées; il assume sa responsabilité d'intermédiaire. Ainsi, la figuration conciliante se dévoile dans tout ce que le participant principal met en œuvre pour s'acquitter, sans remous, de cette responsabilité. Par exemple, il prend sans cesse des notes, parfois à voix haute et parfois à voix basse, et il suit toujours de près l'adjudant. La figuration plus offensive émerge, quant à elle, lorsque le participant principal se risque à poser plusieurs questions, entre autres, pour savoir où inscrire les

¹⁰⁸ La famille est un espace de vie qui fait partie des quartiers militaires. Elle comprend des chambres, des salles d'eau, un salon et des placards pour le matériel d'entretien.

correctifs à apporter et pour préciser les actions à prendre. Par la figuration conciliante et offensive, le participant principal assume ses activités d'intermédiaire, et donc préserve la face comme CPC. À ce titre, le participant principal se montre d'ailleurs un vaillant CPC, car il est actif à répondre aux demandes de l'adjudant, les attentes institutionnelles. Alors, examinons avec plus d'attention la figuration mise en œuvre dans cette séquence.

Cette séquence s'ouvre lorsque l'adjudant commence à inspecter la première aire commune, un placard où se trouve du matériel d'entretien ménager. Ces corrections débutent à la ligne 401. Le participant principal prend des notes, mais sa communication verbale et non verbale montre qu'il cherche où inscrire les commentaires de l'adjudant; un premier trouble est visible. Ainsi, aux lignes 404, 407, 411 et 421, le langage du participant principal rend compte de ses ennuis. Explicitement, il ne formule pourtant aucune demande d'aide. L'adjudant qui se trouve dans le placard ne le voit pas et, donc poursuit l'inspection. Ce n'est qu'à la ligne 425 que le participant principal prend la parole pour annoncer ses difficultés. Cette requête démontre que le participant principal veut assumer sa responsabilité d'intermédiaire. Il s'efforce de préserver la face en demandant une information. L'adjudant sort du placard pour lui venir en aide et à la ligne 430, indulgent, il indique au participant principal le numéro du local. Toutefois, la fin de l'intervention de l'adjudant est une remarque dont le contenu et la forme (le ton) semblent réprover la demande que vient de faire le participant principal (« tout est marqué (.) tout est proprement écrit »). Cette réplique de l'adjudant laisse paraître le péril de la figuration offensive. La face du participant principal sort néanmoins indemne de ces échanges.

Le premier trouble prend fin suite à ces échanges puisque l'adjudant continue avec l'inspection. Durant celle-ci, il s'adressera au participant principal à quelques occasions, et ce, pour lui indiquer des éléments problématiques tels que le lavabo et les moppes. À la ligne 462, lorsque l'adjudant s'emporte (« c't'un esti! d'avarie c't'esti! coqu'ron là là ») et reproche aux seniors de ne pas se parler, le participant, lui, ne réagit pas. Conciliant, il reste engagé dans l'interaction en observant l'adjudant et en prenant des notes à voix haute (ligne 452) et à voix

basse (ligne 471). Ce n'est qu'une fois l'adjudant sorti du placard que le participant principal prend ouvertement la parole; un second trouble apparaît. Tout d'abord, il demande des précisions concernant la poubelle (ligne 473). Puis, à la ligne 489, il ajoute à sa demande précédente (« Et ça ici le seau eu::h (TCP) c't'encore sale? »), il cherche à valider les rectifications à apporter. Dans les deux cas, les interventions manquent d'aplomb (« :: » et « euh » et « (TCP) ». Malgré tout, l'adjudant donne les précisions demandées, sauf qu'à la deuxième demande du participant principal son ton est beaucoup moins coopératif; l'adjudant est moins diligent. Encore dans ces échanges, le participant principal assume sa responsabilité d'intermédiaire. Pour préserver la face, il se risque à prendre la parole. La figuration offensive se traduit alors par ses demandes de précisions adressées à l'adjudant. Même si l'adjudant est quelque peu expéditif, il concède cette ligne d'action au participant principal qui peut ainsi préserver la face. C'est la fin du second trouble, car l'adjudant poursuit l'inspection.

Une fois arrivé à la cage d'escalier, l'adjudant prend la parole (ligne 507). Il indique au participant principal les paliers qui n'ont pas été balayés, et cela, en dépit de sa requête enjointe au CPC précédent. Cette responsabilité incombe aux membres de leur peloton qui ont visiblement failli à cette tâche. Le participant principal n'a rien à répondre à ce grief (ligne 516). Une fois de plus, en écrivant, il nomme à voix haute le problème à corriger (ligne 521). Prendre ainsi la parole s'avère menaçant, car bien que l'intervention du participant principal ne s'adresse pas à l'adjudant, elle incite ce dernier à intervenir (ligne 525). Un nouveau trouble émerge quand l'adjudant lance une flèche au participant principal en répétant lentement la rectification à apporter. À la même occasion, il exprime de façon plus marquée son mécontentement : « J'devrais pas être obligé d'me répéter (.) c'est des genres de détails qui sont déjà (TCP) mentionnés qui devraient pas l'être ». Avec déférence, le participant principal montre qu'il en prend acte (ligne 535).

L'adjudant poursuit l'inspection, mais cela n'empêche pas que son insatisfaction persiste. Son soupir de la ligne 539, mais surtout son intervention de la ligne 544, témoigne de son exaspération générale. Il reproche au participant principal l'indiscipline des membres du peloton et il le prévient que s'il n'est pas

en mesure de faire régner l'ordre, les instructeurs s'en chargeront; ils ajouteront de la pression. Pendant cette intervention, le participant principal a arrêté de prendre des notes et, silencieux, il regarde l'adjudant sans sourciller. Durant ces échanges, la figuration du participant principal est conciliante. Il ne fait montre d'aucune opposition. Au contraire, par l'entremise de la régulation, de la déférence et du silence, il signifie plutôt son accord. Le troisième trouble prend fin à la ligne 559 lorsque l'adjudant reprend l'inspection.

Transcription

562		(TLP) ((L'adjudant marche vers la porte qui se trouve à l'extrémité du hall. Il entre ensuite dans une première famille ¹⁰⁹ où des officiers se font inspecter par leurs instructeurs respectifs. Le P. principal suit l'adjudant.))
563		
564		
565		
566		
567		
568		
569	Adjudant	Ché pas c'est qui qui s'occupe de cette avarie la la (.) mais c'est déjà sale à terre (.) une grosse grotte en entrant
570		
571		
572		
573		(CP) ((L'adjudant se dirige vers la salle de bain))
574		
575	Officier Taylor	Oui adjudant
576		
577		(TCP)
578		
579	P. principal	ça c'e::st?
580		
581		(TLP) ((P. principal regarde son formulaire tout en suivant l'adjudant, il s'arrête dans le cadre de la porte de la salle de bain.))
582		
583		
584		
585	P. principal	<Est ce que> j'sui::s censé avoir ici une section pour une fami::lle?
586		
587		
588		(TCP) ((P. principal tourne la première page du formulaire d'inspection tandis que l'adjudant inspecte la salle de bain.))
589		
590		
591		
592	Adjudant	Vous êtes supposé d'avoir une fami::l[le (TCP)
593		
594	P. principal	[D:: ((P.

¹⁰⁹ La famille est une partie des quartiers militaires. Une famille comprend des chambres, des salles de bain, un salon et des placards pour le matériel d'entretien.

595 principal regarde derrière lui vers l'entrée de la
596 famille.))
597
598 Adjudant ((suite du tour de parole de la ligne 592))
599 la famille qu'yé icitte ché pas c'est
600 laquelle (.) [c'e::st
601
602 P. principal [D101 [(.) bon ((P. principal
603 hoche légèrement de la tête de haut en
604 bas.))
605
606 Instructeur Drouin [CENT UN
607
608 (TCP)
609
610 P. principal C'est bon
611
612 (LP) ((P. principal entre dans la salle de bain,
613 mais il reste prêt de la porte.))
614
615 Instructeur Drouin Quelle section vous êtes vous autres?
616
617 (TCP)
618
619 Officier Taylor Eu::h section deux
620
621 (CP)
622
623 Instructeur Drouin Bombard[ier-chef
624
625 Officier Taylor [>Bombardier-chef< (TCP) Merci
626 bombardier-chef
627
628 Adjudant Ok (.) les toilettes là (.) y a un poil de cul
629 directement sur la toilette là (TCP) ((P. principal
630 s'avance vers le cabinet de toilette pour voir ce
631 que l'adjudant lui montre.)) Dégueulasse ces
632 affaires là là (CP) r'gardez ça l'poil qu'yé
633 directement sur le dessus d'la toilette là (CP)
634 Toilette sale
635
636 (TLP) ((L'adjudant sort du cabinet de toilette
637 et il poursuit son inspection de la salle de
638 bain; le P. principal prend des notes.))

Analyse

Dans cette séquence, l'adjudant entreprend l'inspection de la première famille. La première pièce qu'il inspecte est la salle de bain. Comme dans la séquence précédente, la face du participant principal est intimement reliée à son

rôle de CPC, et plus particulièrement à son rôle d'intermédiaire. Ainsi, cette cause, préserver la face comme CPC, passe encore par la figuration conciliante. Elle l'amène également à demander une information, une forme de figuration plus offensive. Regardons comment cela survient.

Le participant principal suit l'adjudant qui se dirige vers la salle de bain. En même temps, il s'interroge sur le numéro du local et consulte le formulaire d'inspection (lignes 579 et 581). Assez spontanément, il apparaît, le participant principal demande une information à l'adjudant; c'est le début du trouble. Par son intervention de la ligne 585, le participant principal montre qu'il assume sa responsabilité d'intermédiaire, mais qu'à ce titre, il demeure un apprenti. Sa figuration offensive, qui prend la forme d'une demande d'information, le présente comme un stagiaire qui se familiarise toujours avec les détails techniques de sa tâche. L'adjudant approuve cette face puisque tout en poursuivant l'inspection, il tente d'aider le participant principal (ligne 592). Ce soutien n'empêche pas le participant principal de poursuivre ses recherches. De son côté, il continue également à chercher l'information qu'il vient lui-même de demander. Il finit par la trouver seul (lignes 594, 602 et 610), et cela, presque au même moment où l'instructeur Drouin puis l'officier Taylor s'ajoutent à l'interaction (lignes 606 à 619). C'est justement à cet instant que la demande du participant principal se révèle hasardeuse pour sa face, d'une part, parce que cette demande s'avère superflue¹¹⁰ et, d'autre part, parce qu'elle dérange plusieurs participants. Cette interruption « inutile » ne sera pourtant pas sanctionnée par les interlocuteurs du participant principal : sa face sera saine et sauve. À la place, ce sera l'officier Taylor qui sera sanctionné pour avoir manqué de déférence au cours de l'échange (ligne 623 à la ligne 625). L'adjudant continue avec l'inspection; le trouble prend fin (ligne 636).

Transcription

693	Adjudant	Ça ché pas qu'est ce ça fait icitte (.) c'est sûr et
694		certain que c'pas à terre qu'ça va

¹¹⁰ Cette demande est qualifiée de superflue parce que, rapidement, le participant trouve lui-même l'information recherchée.

695		
696		(CP)
697		
698	Adjudant	Ké (.) rouleau qui traîne à terre dans chambre de bain icitte
699		
700		
701		(TCP) ((P. principal sillonne le formulaire d'inspection, puis lève les yeux pour chercher le numéro du local. De plus, il s'humecte les lèvres.))
702		
703		
704		
705		
706	P. principal	Ça ce::st le:: E101 [101 ((P. principal sort de la pour regarder le numéro de la salle de bain.))
707		
708		
709	Adjudant	[Ké (.) y a des adresses tout l'tour (TCP) d'mandez moi le pas (.) [moi je l'sais pas par cœur (.) c'est quoi les adresses (CP) Y mettent des numéros à prêt les portes
710		
711		
712		
713		
714	P. principal	[(inaudible)
715		((Après avoir regardé le numéro de la salle, le P. principal retourne dans la salle de bain où l'adjudant inspecte le cabinet de toilette. Le P. principal cherche toujours quelque chose sur le formulaire.))
716		
717		
718		
719		
720		
721		(TLP)
722		
723	Adjudant	Ké (.) même affaire icitte là (.) r'gardez y a des poils là (TCP) Ché pas pourquoi y des poils sur les toilettes là (CP) Je l'r'mentionne (.) et je rementionne encore une fois (.) les toilettes sont ici, mais vous l'uti- vous les utilisez pas (TCP) Utilisez ceux qui sont là-bas (.) > Vous êtes capables de rentrer un en arrière de l'autre entrer dans douche en trente secondes pis! vous r'sortez < (TCP) Vous la lavez une fois pis! vous y touchez plus (TCP) Y m'semble c't'assez clair ça? (.) > C'pour vous autres (.) sans ça vous arrêtez plus de l'frotter pis! à toutes les fois je r'trouve des poils après les toilettes <
724		
725		
726		
727		
728		
729		
730		
731		
732		
733		
734		
735		
736		
737		(.) ((P. principal recule pour libérer l'entrée du cabinet de toilette, mais il bloque tout de même l'accès au corridor.))
738		
739		
740		
741	P. principal	C'est bon
742		
743		(TCP)
744		
745	P. principal	Toilettes s:: (CP) sa::les (.) pas utiliser = ((P.

746		principal feuillette le formulaire d'inspection.))
747		
748	Adjudant	= Pouvez
749		m'laisser passer là?
750		
751		(TLP) ((P. principal sort de la salle de bain pour
752		laisser passer l'adjudant. Il continue à prendre des
753		notes en marchant.))
754		
755	Adjudant	((L'adjudant marche vers la prochaine aire
756		commune.)) Faites sûr de tout
757		prendre en note (.) C'est super important
758		
759		(TCP)
760		
761	P. principal	Oui =
762		
763	Adjudant	= C'est (ça qui va fai::re) que demain la
764		prochaine inspection va être parfaite (LP) Si j'va
765		trop vite dites moi le qu'on corrige le tir
766		
767		(TLP)
768		
769	Adjudant	((L'adjudant croise un senior de section qui est
770		suivi d'un instructeur.)) Là tu vas voir eu::h (CP)
771		la chambre (.) l'avant dernière chambre là (.) ça
772		bouge l'd'dans d'puis tantôt là

Analyse

Encore ici, la figuration se manifeste surtout par le comportement non verbal du participant principal qui s'active dans son rôle d'intermédiaire. Tout d'abord, il s'efforce de trouver le numéro du local pour noter au bon endroit les indications de l'adjudant (non verbal). Puis, il s'investit à prendre des notes (non verbal). Enfin, par ses interventions verbales (régulation et reformulation), il se présente comme un CPC à l'écoute des correctifs de l'adjudant. Par toutes ces actions, le participant principal montre qu'il se soucie de cette responsabilité de CPC; il s'efforce de répondre aux attentes institutionnelles. Alors, lorsque l'adjudant souligne l'importance de prendre des notes, il confirme que la figuration conciliante et offensive du participant principal s'aligne avec ces attentes. Voyons dans le détail cette figuration.

Lors de l'inspection de la seconde salle de bain, l'adjudant prend la parole pour réprover la présence sur le plancher d'un rouleau de papier de toilette (ligne 693). Ensuite à la ligne 698, il répète son observation au participant

principal. Ce dernier prend note du commentaire en parcourant le formulaire d'inspection, et après, en cherchant le numéro du local; il se questionne à voix haute (ligne 706). C'est la troisième fois que le participant principal s'interroge de la sorte. L'adjudant qui s'affaire à l'inspection ne voit pas le participant principal à l'oeuvre. Il croit que cette question lui est adressée; elle est la source du trouble. Visiblement irrité (contenant et contenu) l'adjudant sanctionne cette fois-ci l'intervention du participant principal (ligne 709). Ce dernier ne semble pas déconcerté par cette sanction. Encore aussi conciliant, il continue sur sa lancée et trouve finalement le numéro du local. De retour aux côtés de l'adjudant, le participant principal sillonne toujours le formulaire d'inspection quand l'adjudant attire son attention. Il indique sa trouvaille au participant principal : « r'gardez y a des poils là » (ligne 723) tout en « rementionnant » ses directives concernant l'utilisation de la salle de bain. Bien que les deux premiers actes de l'intervention de l'adjudant marquent le reproche (poils et non-respect des directives), le ton et la formulation des deux derniers actes montrent de l'indulgence à l'égard du peloton. L'adjudant répète ses directives et précise leur pertinence. Le participant principal l'écoute en hochant de la tête.

Son intervention achevée, l'adjudant quitte la salle de bain. Le participant principal le laisse passer tout en verbalisant sa compréhension, premièrement, par une affirmation positive à la ligne 741 et, deuxièmement, par la reformulation du propos de l'adjudant (ligne 745). La figuration conciliante du participant prend la forme d'interventions (affirmation et reformulation) par l'entremise desquelles il signifie sa compréhension. Cette dernière est tout aussi essentielle pour assumer sa responsabilité d'intermédiaire. Toutefois, occupé à reporter les informations recueillies sur le formulaire d'inspection, le participant principal ne se rend pas compte qu'il bloque le passage à l'adjudant. À la ligne 748, l'adjudant l'interpelle à cet effet. Peut-être est-ce cette assiduité du participant principal à prendre des notes qui amène ensuite l'adjudant à reparler de cette responsabilité (prendre des notes) et de son importance pour améliorer la qualité des prochaines inspections (lignes 756 et 763). Somme toute, cette remarque de l'adjudant confirme qu'en ce qui concerne la prise de notes, les pratiques figuratives (demande, reformulation,

etc.) du participant principal cadrent avec les attentes institutionnelles. Le trouble se termine lorsque l'adjudant conclut avec un commentaire où il manifeste sa clémence relativement à tout ce qui concerne la prise de notes. C'est la fin du trouble parce que suite à cette intervention, l'adjudant change le cours, le sujet, de la conversation.

Transcription

790	P. principal	(inaudible) ((P. principal s'arrête devant la porte
791		de la nouvelle famille. Il regarde le numéro qui se
792		trouve au haut de la porte, puis il scrute le
793		formulaire d'inspection. Il s'y prend à deux
794		reprises. En même temps, il parle à voix basse,
795		mais ce qu'il dit est inaudible.))
796		
797		(TLP)
798		
799	P. principal	(inaudible) G101 ((P. principal est toujours
800		devant la porte de la famille tandis que l'adjudant
801		se trouve déjà dans le cabinet de toilette.))
802		
803		(CP) ((Dans cette famille, on entend ce qui se
804		passé pour les autres inspections. La plupart des
805		officiers sont inspectés individuellement dans leur
806		chambre par le senior de section et un, parfois
807		deux, instructeurs. On peut aussi entendre des
808		officiers compter à voix haute les <i>puch up</i> qu'ils
809		sont en train de faire.))
810		
811	Adjudant	((L'adjudant se trouve dans le cabinet de toilette,
812		il inspecte les lieux.)) Là y a l'standard (.) y en a
813		c'est la toilette l'vée d'autres c'est la toilette
814		baissée (.) J'comprends pas pourquoi (TCP)
815		V'nez voir ça senior là
816		
817		(CP)
818		
819	P. principal	((P. principal qui se trouve encore à l'entrée de la
820		famille, se rend au cabinet de toilette où se trouve
821		l'adjudant.)) J'trouve pas l'endroit sur le
822		(inaudible) G101 (.) (euh) ((P. principal parle à
823		voix basse, ce qu'il dit est inaudible. Il tourne les
824		pages du formulaire d'inspection; il cherche une
825		information. L'adjudant qui était penché au-
826		dessus de la toilette se redresse pour l'aider.
827		L'adjudant regarde le formulaire que tient le P.
828		principal. Avec son doigt, il lui indique un endroit
829		sur le formulaire.)) (inau[dible])
830		

831	Adjudant	[Écrivez le
832		directeme::nt en dessous ici là (TCP) Ké voir si
833		vous êtes pas capable d'écrire ici G101 tout
834		simplement
835		
836		((L'adjudant se penche de nouveau au-
837		dessus de la toilette tandis que le p. principal
838		revient à la première page du formulaire.))
839		
840	Adjudant	((L'adjudant se redresse de nouveau.)) Ké (.)
841		écrivez le juste en arrière là (TCP) ((P. principal
842		tourne toutes les pages du formulaire jusqu'à ce
843		qu'il arrive à la dernière.)) Mettez le
844		complètement au boutte ¹¹¹ là (.) G101
845		
846		(.) ((L'adjudant se penche de nouveau au-dessus
847		de la toilette tandis que le P. principal sillonne
848		toujours le formulaire d'inspection.))
849		
850	Adjudant	Checkez la toilette là (CP) (inaudible)
851		
852		((P. principal qui prenait des notes
853		s'interrompt et se penche pour regarder ce que
854		l'adjudant veut lui montrer.))
855		
856	Adjudant	C'est tu propre ça eu::h (TCP) Allaire?
857		
858	P. principal	Ça ici c'est sale <u>yark</u> ¹¹²
859		
860		(TCP)
861		
862	Adjudant	j'espère ben qu'c'est sale c'est (inaudible) comme ça
863		
864		((L'adjudant se redresse pour continuer
865		l'inspection du cabinet de toilette. Pendant ce
866		temps, le P. principal prend des notes.))
867		
868	Adjudant	(Prêt de-) (.) bord d'la fenêtre même affaire (.) y a
869		des mouches (.) pis! checkez à mousse qu'y a
870		après ça là
871		
872		((L'adjudant montre au P. principal la
873		mousse qu'il a sur les doigts. P. principal

¹¹¹ Boutte est un nom masculin signifiant : bout, fin (Lexique québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

¹¹² Yark est une onomatopée signifiant : pouah, beurk (synonyme de ouache) (Lexique québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

874		interrompt sa prise de notes, il regarde les doigts
875		de l'adjudant, puis il recommence à prendre des
876		notes sur le formulaire d'inspection.))
877		
878	Adjudant	Toilettes (TCP) très sales (.) (On dirait vous avez
879		pas fait beaucoup d'efforts) en fin d'semaine là
880		
881		(TLP) ((P. principal recule pour laisser passer
882		l'adjudant. Ce dernier sort du cabinet de toilette et
883		il s'engage dans un corridor où se trouvent les
884		chambres des officiers. P. principal continue à
885		prendre des notes, mais finalement il s'interrompt
886		pour rattraper l'adjudant.))
887		
888	Adjudant	Plancher icitte aussi yé sale ((L'adjudant pointe
889		un endroit du plancher.))

Analyse

Dans le cours de cette séquence, la performance du participant principal est directement reliée à son assignation. Comme CPC, il agit à titre d'intermédiaire, donc il doit bien noter les commentaires de l'adjudant. De même qu'il doit agir à titre de témoin oculaire pour les fautes relevées durant l'inspection. Donc, en ce qui a trait à la figuration, le participant principal s'efforce d'assumer seul ses responsabilités d'intermédiaire. Par exemple, il trouve sans aide le numéro du local. Pour ce faire, il regarde le numéro au haut de la porte avant de s'engager dans la nouvelle aire d'inspection. Même ennuyé, cette fois, il ne sollicite pas immédiatement l'aide de l'adjudant. Il s'y soumet après avoir déployé plusieurs ressources. Aussi, contrairement, à la figuration offensive précédente, il privilégie une autre formulation. Le participant principal fait une demande indirecte et il se met en cause : « J'trouve pas l'endroit sur le (inaudible) ». Ainsi, il ne porte offense ni à la qualité du formulaire ni à l'adjudant qui précédemment avait affirmé que « tout est marqué (.) tout est proprement écrit ». Pour ce qui est d'être un témoin oculaire, la figuration du participant principal est conciliante puisqu'il se plie sans broncher aux demandes de l'adjudant (directives, question d'examen¹¹³, et interpellation). Dans cette séquence, la performance du participant

¹¹³ Les questions où l'acteur posant la question connaît la réponse, sont considérées comme des questions d'examen (Heritage, 1984).

principal semble conforme aux attentes institutionnelles, car l'adjudant n'a rien à redire. Explorons tout de même les échanges de cette séquence.

Cette séquence commence lorsque l'adjudant et le participant principal arrivent dans une seconde famille. Le participant principal s'arrête à l'entrée. À deux reprises, il regarde le numéro de la porte et, tout en murmurant des données inaudibles, il scrute le formulaire d'inspection (ligne 790 et ligne 799). L'adjudant l'a devancé et inspecte déjà une nouvelle salle de bain. À la ligne 812, l'adjudant prend la parole. Il reproche l'absence de standard d'une salle de bain à l'autre et il demande au participant principal de venir voir quelque chose. Le participant principal qui a toujours les yeux rivés sur le formulaire d'inspection s'exécute, mais sans quitter le formulaire des yeux. Il prend la parole à la ligne 821; le premier trouble émerge. Indirectement, le participant principal demande l'aide de l'adjudant. Son intervention n'est pas une interrogation à proprement parler puisqu'elle est formulée comme une affirmation. Malgré tout, l'adjudant intervient, il vient en aide au participant principal (ligne 831). L'adjudant tente, lui aussi, de trouver le numéro du local sur le formulaire, mais comme ce numéro n'y est pas, il indique au participant principal où inscrire ses notes. L'adjudant revient ensuite à l'inspection, tandis que de son côté, le participant principal sillonne toujours le formulaire d'inspection. Son comportement non verbal, c'est-à-dire le fait de retourner à la première page du document, signale à l'adjudant qu'il ne semble pas avoir compris les consignes. L'adjudant précise ses instructions à la ligne 840. Maintenant qu'il a compris les directives, le participant principal s'exécute conformément à ces instructions (ligne 841). Il démontre encore une fois qu'il veut assumer sa responsabilité d'intermédiaire. Il s'efforce de préserver la face par la figuration offensive. Celle-ci se traduit par une demande d'assistance qui a plus de circonspection qu'auparavant. Le soutien de l'adjudant montre qu'il ratifie cette figuration du participant principal.

À la ligne 846, l'adjudant revient à son observation initiale. C'est la fin du premier trouble et le début du second trouble. L'adjudant réitère sa demande à la ligne 850 : « Checkez la toilette là ». Enfin, le participant principal obéit (ligne 852). S'ensuit une question de l'adjudant, possiblement une question

d'examen (ligne 856). Le participant principal y répond à la ligne 858 : « Ça ici c'est sale yark ». La réplique de l'adjudant à la ligne 862 montre qu'il ne s'attendait pas à une autre réponse de la part du participant principal. Sa question de la ligne 856 était bel et bien une question d'examen. Ensuite, l'adjudant poursuit l'inspection. À la ligne 868, il interpelle de nouveau le participant principal qui prend des notes. En invitant le participant principal à regarder la mousse qu'il a sur les doigts, l'adjudant rend compte de la saleté qui est accumulée sur le bord des fenêtres. Le participant principal interrompt sa prise de notes pour regarder les doigts de l'adjudant, puis il recommence à noter les correctifs à apporter en vue de la prochaine inspection. À la ligne 878, l'adjudant résume son impression générale de l'endroit : « Toilettes (TCP) très sales ». Le participant principal n'ayant rien à redire, l'adjudant poursuit avec l'inspection à la ligne 888. Depuis le début de la séquence, la figuration du participant principal est principalement conciliante. Il se soumet à toutes les demandes de l'adjudant qui n'a aucun reproche personnel à lui faire. Il est donc possible d'avancer que cette figuration se conforme aux attentes de l'adjudant, aux attentes institutionnelles. C'est la fin du trouble puisque l'adjudant clôt l'échange en cheminant vers une nouvelle aire commune.

Transcription

1096		(TLP) ((L'adjudant se dirige vers une nouvelle famille.))
1097		
1098		
1099	Adjudant	((Arrivé dans la nouvelle famille, l'adjudant s'arrête devant la première chambre qui est le bureau du CPC et une chambre de rangement.))
1100		
1101		
1102		Ké (.) on vous a donné une balayeuse (.) deux balayeuses neuves la (TCP) R'gardez l'tapis là (CP) ((P. principal qui se trouve à côté de l'adjudant, regarde le tapis, puis il hoche de la tête de haut en bas. Le participant principal, pour sa part, cherche le numéro au haut de la porte, puis dans le formulaire d'inspection.)) Y a tu place à amélioration?
1103		
1104		
1105		
1106		
1107		
1108		
1109		
1110		
1111	P. principal	Oui oui adjudant (.) absolument h[hh.
1112		((P. principal fait un bref hochement la tête inclinée.))
1113		
1114		
1115	Adjudant	[Ha::n? (TCP)

1116		R'gardez la chambre:: [dix di::x-hui::t
1117		((L'adjudant entre dans la chambre et y poursuit
1118		son inspection.))
1119		
1120	P. principal	[dix di::x-hui ::t (TCP)
1121		((P. principal regarde le numéro qui se trouve au
1122		haut de la porte, puis il sillonne le formulaire
1123		d'inspection.)) C'est (beau) ça c'est [mis dix
1124		(inaudible) s::
1125		
1126	Adjudant	[Vous l'avez
1127		(.) Allaire y a même un papier qui traîne par terre
1128		
1129		(LP)
1130		
1131	Adjudant	Là j'ai pas envie de m'emballer pantoute ¹¹⁴ là (.)
1132		mais la vous êtes en train d'me (parquer ¹¹⁵
1133		l'trailer ¹¹⁶) en sacrament! ¹¹⁷ là Allaire ((P.
1134		principal qui cherchait quelque chose sur le
1135		formulaire d'inspection, s'interrompt. Il entre
1136		dans la chambre et rejoint l'adjudant.))
1137		
1138		(TCP)
1139		
1140	Adjudant	Restez à porte (.) restez à l'extérieur
1141		
1142		(CP) ((P. principal retourne où il se trouvait soit à
1143		l'entrée, mais ce, à l'extérieur de la chambre. Il
1144		sillonne ensuite les pages du formulaire
1145		d'inspection.))
1146		
1147	Adjudant	Là les balais qui font plus là (TCP) les balais qui
1148		sont brisés (CP) eu::h vous m'sortez (.) vous
1149		m'descendez ça en bas (.) pis! vous mentionnez
1150		comme quoi qu'vous n'avez plus d'besoin ou yé
1151		brisé (.) pour qu'on vous l'échange (CP) ((P.
1152		principal sillonne toujours le formulaire
1153		d'inspection.)) Ça marche?
1154		
1155	P. principal	Oui eu::h hhh. ((P. principal tourne une page du

¹¹⁴ « Pantoute : Expression typiquement québécoise qui ponctue souvent le discours et qui signifie : pas du tout. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

¹¹⁵ « Parquer : se garer, se stationner. » Dictionnaire québécois-français (n. d.). Consulté le 11 mai 2011.

¹¹⁶ « Trailer : remorque pour voiture. » Dictionnaire québécois-français (n. d.). Consulté le 11 mai 2011.

¹¹⁷ « Sacrament! : Juron québécois [...]. Comme la plupart des jurons québécois, il sert surtout à accentuer une expression [...] » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

1156		formulaire d'inspection, puis il hoche de la tête
1157		de gauche à droite.) La le H101 (j'avoue ça va
1158		êtres dur) .pt h[hh. ((P. principal sillonne le
1159		formulaire d'inspection.))
1160		
1161	Adjudant	[(Hey y a même) d'la poussière
1162		même sur les chaises
1163		
1164		(LP) ((L'adjudant poursuit son inspection.))
1165		
1166	P. principal	((P. principal regarde toujours le formulaire
1167		d'inspection pendant que l'adjudant inspecte la
1168		chambre de rangement.) Bon (TCP) c'est pas
1169		indiqué hhh. (.) ((P principal inscrit ces notes à la
1170		dernière page du formulaire d'inspection.)) J'va
1171		d'voir (inaudible) hhh. H101 c'é::tai::t [(inaudible)
1172		
1173	Adjudant	[Qui qui mange
1174		des jujubes?
1175		
1176		(CP)
1177		
1178	Adjudant	J'veux savoir c'est qui qu'y a mangé des jujubes
1179		ici? ((P. principal qui prenait des notes,
1180		s'interrompt et il lève les yeux du formulaire
1181		d'inspection pour regarder l'adjudant.))
1182		
1183		(TCP)
1184		
1185	P. principal	Oh (.) d'accord ((P. principal recommence à
1186		écrire))
1187		
1188		(CP)
1189		
1190	Adjudant	> Non non non < J'[veux savoir –
1191		
1192	P. principal	((P. principal qui prenait des notes lève de
1193		nouveau les yeux du formulaire d'inspection
1194		pour regarder l'adjudant.))
1195		[Moi j'l'i- j'l'ignore
1196		j'l'ignore adjudant ((P. principal lève les
1197		épaules et hausse les sourcils.)) (.) J'va faire
1198		une enquête ((P. principal fait un bref
1199		hochement la tête inclinée tout en levant la main
1200		avec laquelle il écrivait. Il recommence ensuite à
1201		prendre des notes. Comme il fait souvent, le P.
1202		principal parle à voix basse en écrivant, mais ce
1203		qu'il dit est inaudible.))
1204		
1205	P. principal	((P. principal inscrit ses notes sur le formulaire
1206		d'inspection. Il parle à voix basse, mais ce qu'il

1207		dit n'est pas toujours audible.)) jujubes (TLP) c'est
1208		(inaudible) =
1209		
1210	Adjudant	((L'adjudant sort de la chambre, il passe juste à
1211		côté du P. principal. qui prend des notes))
1212		=ça va pas ben Allaire (TCP) (vraiment)
1213		vraiment pas ben (CP) J'pas épaté pantoute
1214		
1215		(LP) ((L'adjudant se rend dans une autre chambre
1216		de rangement, le P. principal le suit, mais il reste
1217		à l'extérieur de la chambre. Avant de reprendre sa
1218		prise de notes, le P. principal se cambre le haut du
1219		dos.))

Analyse

Dans cette séquence, la performance de la face est toujours étroitement reliée à l'assignation de CPC, plus particulièrement, à la responsabilité d'intermédiaire. La figuration du participant principal va donc en ce sens. En plus de se débrouiller seul pour prendre des notes (trouver le numéro du local, déchiffrer le formulaire d'inspection, écouter et noter les commentaires de l'adjudant), le participant principal s'efforce tant bien que mal de répondre aux demandes qui lui sont adressées. À cet égard, il se montre tout aussi conciliant que dans les séquences précédentes. Il paraît plus habile en ce qui a trait à la figuration, par exemple, lorsqu'il prend l'initiative d'écrire à la fin du formulaire ou lorsqu'il propose de trouver le « mangeur de jujubes ». Seulement, en tant que CPC, il est aussi garant de la qualité de l'inspection, et à ce titre, l'insatisfaction croissante de l'adjudant, permet de dire que le participant principal fait mauvaise figure. Prenons le temps de regarder comment cela se passe.

Dans cette séquence l'adjudant inspecte une nouvelle famille qui sert d'espace de rangement. La première chambre inspectée est le bureau du CPC. L'adjudant prend la parole à la ligne 1102 pour signifier la saleté des tapis, et ce, malgré les ressources mises à la disposition des stagiaires. Il termine son intervention par une question d'examen où il appelle le participant principal à rendre lui-même compte de la saleté de la pièce; c'est la source du premier trouble. Le participant principal qui opinait déjà à la critique de l'adjudant (ligne 1105) acquiesce vivement à la ligne 1111. Il dit « oui » de différentes manières. Tout d'abord, il hoche de la tête, puis il répond « oui » à deux reprises, pour finalement, ajouter « absolument », ce qui vient renforcer son affirmation. À

cela, il joint un marqueur de déférence comme il l'a fait jusqu'à maintenant dans tous les échanges qui se sont avérés plus épineux.

Il ne fait nul doute que le participant principal se montre entièrement en accord avec le constat de l'adjudant. Malgré tout, l'adjudant le relance avec une interjection à la ligne 1115. À la fin de ce tour de parole, l'adjudant indique même le numéro du local au participant principal. Cette indication inhabituelle et la répétition de la question soulignent que l'affaire est d'importance et qu'il faut bien l'indiquer. Le participant principal qui a pris le temps de regarder le numéro du local le répète à voix haute en même temps que l'adjudant, puis en chuchotant, il cherche où inscrire les informations sur le formulaire d'inspection. Prendre ainsi la parole s'avère encore une fois menaçant pour la face du participant principal. L'adjudant semble l'avoir entendu s'interroger et il lui rétorque à la ligne 1126 : « [Vous l'avez Allaire ». C'est une attestation que le participant se garde de contredire. Ici, la figuration, le silence de la ligne 1129, transparaît comme une forme d'évitement face à l'affirmation de l'adjudant. Le participant principal se contente de chercher dans le formulaire d'inspection.

L'adjudant poursuit son inspection et reprend la parole à la ligne 1131. Il est manifestement agacé par la saleté des lieux (tapis sale, papier sur le sol, etc.) qui sont de la responsabilité du participant principal. Se sentant interpellé (« vous » et « Allaire »), le participant principal¹¹⁸ qui sillonnait le formulaire d'inspection s'interrompt et va retrouver l'adjudant (ligne 1135). Ce dernier le reprend et lui indique de rester à l'extérieur de la chambre (ligne 1140). Le participant principal s'exécute à la ligne 1142. De retour à l'extérieur de la chambre, il se remet à sillonner le formulaire d'inspection, mais s'interrompt de nouveau pour regarder l'adjudant lorsque celui-ci prend la parole à la ligne 1147. Lors de son intervention, l'adjudant donne des directives au participant concernant les balais brisés. Il termine son intervention par une question de confirmation à laquelle le participant principal répond affirmativement, néanmoins il ne lève pas

¹¹⁸ Le participant principal se trouve juste à l'extérieur de la chambre que l'adjudant est en train d'inspecter.

les yeux du formulaire d'inspection (ligne 1155). Il est absorbé à chercher dans le document; il semble dépassé par la situation. Aux lignes 1155 et 1157, le participant se questionne à voix basse et il souffle à plusieurs reprises ce qui manifeste ses ennuis. Finalement, aux lignes 1168 et 1170, le participant principal murmure quelques mots et commence à inscrire ses notes à la dernière page du formulaire d'inspection. En chuchotant de la sorte, il semble justifier son initiative. Cette intervention est la fin du premier trouble puisque l'adjudant passe à un autre sujet. Depuis le début de la séquence, la figuration du participant principal est conciliante. Il répond avec déférence à l'adjudant, il se débrouille pour prendre des notes, de même qu'il s'interrompt pour rejoindre l'adjudant. Le participant principal s'efforce d'assumer sa responsabilité d'intermédiaire et endosse également le rôle de témoin oculaire. L'adjudant reprend quelques-unes de ses actions, mais il ne remet pas souvent en cause la performance du participant principal en tant qu'intermédiaire et témoin oculaire.

L'adjudant continue l'inspection de la chambre. Un second trouble survient à la ligne 1173 lorsque l'adjudant pose une question au participant principal : « [Qui qui mange des jujubes? ». Toujours occupé à prendre des notes, le participant principal ne répond pas. Ce silence se révèle une offense qui amène l'adjudant à réitérer sa question avec plus d'autorité à la ligne 1178. Malgré cela, le participant principal ne considère pas cette intervention comme une question. Son exclamation à la ligne 1185 montre sa surprise (« oh ») lorsqu'enfin il réalise que l'adjudant s'adresse personnellement à lui. Il témoigne de son attention en utilisant un régulateur (« d'accord ») et en recommençant à prendre des notes. Toutefois, le malentendu persiste parce que le participant principal interprète l'intervention de l'adjudant comme un rectificatif à prendre en note plutôt qu'une question directe. L'adjudant veut une réponse et il insiste à la ligne 1190 : « > Non non non < J'[veux savoir – ». Dans cette intervention, l'adjudant réprime la réponse du participant principal, puis il répète sa question. Cette fois-ci, le participant principal comprend l'intervention de l'adjudant. Il se rachète en offrant une réponse à son supérieur (ligne 1195). Sa réponse débute par « moi » montrant qu'il se sait visé, par contre, il avoue avec hésitation et déférence qu'il ne connaît

pas le coupable. En tant que CPC mandaté à rendre des comptes et à prendre des notes, le participant principal tente de préserver la face de deux façons. Tout d'abord, à défaut de pouvoir donner une réponse satisfaisante, il offre une forme de réparation en annonçant qu'il fera une enquête sur la question. Puis, il prend des notes en chuchotant, il illustre ainsi qu'il prend acte du « dossier » (ligne 1207). Cette figuration ne semble cependant pas suffire à l'adjudant qui l'interrompt à la ligne 1212. Son intervention est peu élogieuse à l'égard de la performance du participant principal (« J'pas épaté pantoute »). Cette critique transparaît comme une sanction à cet effet. Elle clôt le second trouble puisque, par la suite, l'adjudant se rend vers une nouvelle chambre.

Transcription

1235	Adjudant	Ké (.) ((P. principal interrompt sa prise de notes pour rejoindre l'adjudant qui se trouve dans le salon.)) pourquoi on a des manteaux qui traînent ici? (.) Y a tu une raison?
1236		
1237		
1238		
1239		
1240		(LP) ((L'adjudant prend un premier parka ¹¹⁹ , puis il regarde à l'intérieur.))
1241		
1242		
1243	P. principal	Ça:: c'e::st ici (aujourd'hui) parce c'est pas euh (.) (inaudible) ça c'est dans l'bac de recyclage pour les produits usagers (.) eu:h (.) j'suppose que c'est fait pour [(inaudible) (aujourd'hui)]
1244		
1245		
1246		
1247		
1248	Adjudant	((L'adjudant laisse tomber le parka qu'il tient à la main, puis il prend le second parka et il regarde à l'intérieur.))
1249		
1250		
1251		
1252		[Pourquoi ça j'ai des
1253		<u>parkas</u> qui traînent de c'côté-ci?
1254		
1255		(TCP) ((L'adjudant continue à vérifier le parka qu'il tient dans ses mains.))
1256		
1257		
1258		Expliquez-moi ça là
1259		
1260		(TCP)
1261		
1262		((L'adjudant laisse tomber le second parka qu'il tenait à la main.)) Vous êtes senior (.) vous êtes
1263		

¹¹⁹ Les parkas sont les manteaux utilisés pour l'entraînement hivernal.

1264		supposé d'savoir Allaire pourquoi vous avez des
1265		parkas qui traînent ici (CP) si <u>tous</u> les parkas
1266		sont supposés d'avoir été signés < aux personnes
1267		attitrées > (CP) ((L'adjudant regarde le
1268		p. principal qui, lui, à les yeux rivés sur le
1269		formulaire d'inspection où il prend des notes.))
1270		Alors qu'y a pas personne qui a eu d'parkas (.)
1271		chu supposé avoir au moins deux personnes qui
1272		manquent des parkas (CP) ((L'adjudant regarde
1273		le P. principal qui, lui, à encore les yeux rivés sur
1274		le formulaire d'inspection où il prend des notes.))
1275		[hhh. ((L'adjudant expire en baissant et hochant
1276		la tête de gauche à droite, il regarde les parkas qui
1277		sont devant lui.))
1278		
1279	P. principal	[(d'accord)
1280		
1281		(TLP)
1282		
1283	Adjudant	C'est quand qu'on va porter les produits
1284		d'nettoyage?
1285		
1286		(CP) ((L'adjudant prend les deux parkas.))
1287		
1288	P. principal	(inaudible) j'l'ignore = ((P. principal cambre le
1289		haut du dos.))
1290		
1291	Adjudant	= Hmm? (CP) ((L'adjudant
1292		sort du salon et se dirige vers la chambre de
1293		rangement, le bureau du CPC.)) C'tu l'mardi?
1294		
1295	P. principal	Je:: l'ignore adjudant
1296		
1297		(TLP) ((L'adjudant dépose les deux parkas dans
1298		la chambre de rangement. Il va ensuite fermer la
1299		porte de la chambre de rangement où se trouvent
1300		les sacs militaires. Enfin, l'adjudant se rend dans
1301		une nouvelle salle de bain; il inspecte les lieux.
1302		Le P. principal le suit. Une fois l'adjudant dans
1303		la salle de bain, le P. principal recommence à
1304		prendre à des notes en parlant à voix basse, mais
1305		ce qu'il dit est inaudible; il se trouve à l'extérieur
1306		de la salle de bain.))

Analyse

Cette séquence montre une fois de plus que les attentes envers le participant principal, le CPC, ne se résument pas simplement à son rôle d'intermédiaire. Le participant principal est ici appelé à rendre des comptes à propos de l'équipement trouvé dans le salon. En essayant d'offrir une réponse à

l'adjudant, le participant principal s'efforce donc d'agir à titre de CPC. Seulement, cette tentative ne contente pas l'adjudant. Alors par la suite, la figuration du participant principal consiste à prendre des notes et à signifier son attention avec la régulation. Ces pratiques apparaissent comme une forme d'évitement de par son incapacité d'offrir des explications adéquates. À leur tour, ces pratiques se révèlent insatisfaisantes pour l'adjudant. Le participant principal a donc recours à la figuration préventive : l'aveu. En admettant son ignorance, il témoigne de sa négligence et, d'une certaine manière, de son statut d'apprenti. Il a failli à une autre responsabilité du CPC et il le reconnaît. En revanche, il n'en reste pas là. Après avoir ainsi fait piètre figure, le participant principal cherchera à se reprendre plus loin dans l'interaction, mais en vain. Depuis le début de l'inspection, il n'arrive qu'à endosser son rôle d'intermédiaire et de témoin oculaire. En ce qui a trait à sa performance comme CPC, il n'apparaît pas remplir les autres attentes de l'institution comme s'assurer de la qualité de l'inspection, rendre compte de l'équipement et connaître les horaires (ex. : l'horaire des produits de nettoyage). Examinons de plus près les difficultés rencontrées par le participant principal.

La séquence débute lorsque l'adjudant arrive dans le salon et y trouve des parkas. Il interpelle alors le participant principal (« Ké ») et lui demande pour quelle raison ces parkas ont été laissés dans un bac où se trouvent des produits de nettoyage (ligne 1235); le trouble émerge. Le participant principal essaie de répondre à l'adjudant à la ligne 1243, cependant il cherche ses mots. Son hésitation, son propos décousu et son hypothèse incomplète montrent qu'il n'a visiblement pas d'explications valables à offrir. Bien que le participant principal tente d'assumer une autre de ses responsabilités de CPC, soit rendre compte de l'équipement, la figuration dont il fait montre est peu convaincante.

L'adjudant interrompt le participant principal à la ligne 1252. Il lui demande cette fois avec plus d'autorité pourquoi ces parkas se trouvent là. L'absence de réponse de la part du participant principal (ligne 1255) amène l'adjudant à insister (ligne 1258), puis à se faire plus cinglant à l'endroit du participant principal (ligne 1263). Ce dernier ne dit mot, pourtant il aurait pu intervenir durant les deux pauses où l'adjudant, le regardant, semblait toujours

attendre une explication. Au lieu de cela, le participant principal garde les yeux fixés sur le formulaire d'inspection et manifeste son écoute avec un régulateur murmuré à la ligne 1279. Il réagit quand même aux interventions de l'adjudant, mais ceci ne l'empêche pas de faillir à une responsabilité du CPC soit rendre compte de l'équipement du peloton (« Vous êtes senior (.) vous êtes supposez d'savoir Allaire pourquoi vous avez des parkas qui traînent ici ». Ici, Goffman dirait que le participant principal fait piètre figure puisque l'adjudant attend de lui, le CPC, une réponse qu'il ne livre pas.

S'ensuit à la ligne 1283 une demande de l'adjudant : « C'est quand qu'on va porter les produits d'nettoyage? ». Cette question d'examen force le participant à rendre des comptes et elle transparaît comme une façon de sanctionner son mutisme. Cette fois, le participant principal réagit; il avoue son ignorance à la ligne 1288. La réplique de l'adjudant à la ligne 1291 confirme que sa question était bien une question d'examen, une intervention, que l'on peut aussi voir comme une agression délibérée à l'endroit de la face du CPC, le participant principal. À la ligne 1295, le participant principal se plie à cette sanction, avec déférence, il avoue une seconde fois son ignorance. L'adjudant dépose les parkas et continue l'inspection; c'est la fin du trouble. Dans ce dernier échange, les interventions du participant principal sont conciliantes, mais elles ne semblent plus suffire aux attentes institutionnelles.

Il faut noter que le sujet des parkas reviendra sur la table lorsque l'adjudant croisera l'instructeur Drouin et l'instructeur Jean. Il leur fera part du problème et leur demandera où se trouvent les parkas des membres du peloton. Les instructeurs ne seront pas en mesure de lui répondre, mais le participant principal le sera. Sans y être invité, il prendra la parole pour les informer que les parkas ont été mis dans les bagages militaires. Son effort figuratif pour pallier ses ignorances précédentes passera malheureusement dans l'ombre, car au lieu d'interroger plus longuement le participant principal, l'adjudant décidera de remettre « l'affaire des parkas » à plus tard. Cette remarque faite, poursuivons avec la séquence suivante.

Transcription

1297
1298

(TLP) ((L'adjudant dépose les deux parkas dans la chambre de rangement. Il va ensuite fermer la

1299		porte de la chambre de rangement où se trouvent
1300		les sacs militaires. Enfin, l'adjudant se rend dans
1301		une nouvelle salle de bain; il inspecte les lieux.
1302		Le P. principal le suit. Une fois l'adjudant dans
1303		la salle de bain, le P. principal recommence à
1304		prendre à des notes en parlant à voix basse, mais
1305		ce qu'il dit est inaudible; il se trouve à l'extérieur
1306		de la salle de bain.))
1307		
1308	Adjudant	Senior v'nez voir ça ça vaut la peine celle-là aussi
1309		
1310		(TCP) ((P. principal rejoint l'adjudant qui se
1311		trouve dans la salle de bain.))
1312		
1313	P. principal	Ouais
1314		
1315		(CP) ((P. principal se rend aux douches où se
1316		trouve l'adjudant.))
1317		
1318	Adjudant	Checkez dans toilette HHH . ((P. principal
1319		regarde dans le cabinet de douches.))
1320		
1321		(CP)
1322		
1323	Adjudant	Checkez dans toilette ((L'adjudant pointe le
1324		cabinet de toilette.))
1325		
1326		(TCP)
1327		
1328	P. principal	(inaudible) oui
1329		
1330		(TCP) ((P. principal se rend dans le cabinet de
1331		toilette, puis regarde dans la toilette.))
1332		
1333	Adjudant	Han? Y en a un qu'yé v'nu <u>pisser</u> (TCP) pis! en
1334		plus de v'nir pisser dans <u>votre toilette</u> (.)) ((P.
1335		principal tire la chasse d'eau de la toilette.)) ben
1336		y flush pas (TLP) ((L'adjudant sort de la salle de
1337		bain, puis il se rend dans une autre chambre de
1338		rangement. P. principal le suit, mais en sortant de
1339		la salle de bain, il fait un bref hochement la tête
1340		inclinée, puis il s'arrête.))
1341		
1342	P. principal	(Ouais) ((P. principal regarde le numéro au haut
1343		de la porte, puis il prend des notes.))
1344		
1345	Adjudant	((L'adjudant est arrivé dans la chambre de
1346		rangement. Il inspecte les lieux tandis que le P.

1347		principal prend toujours des notes devant
1348		l'entrée.) Han? (.) j'pense qui en a qui s'en
1349		câlisse ¹²⁰ ben raide ¹²¹ sur c'peloton là han? (CP)
1350		ça c'peut tu qui en a qui s'en fout royalement?
1351		
1352		(LP)
1353		
1354	P. principal	Semble-t- il (.) adjudant hhh. ((P. principal cesse
1355		de prendre des notes et rejoint l'adjudant. Il reste
1356		à l'extérieur de la chambre de rangement où se
1357		trouve l'adjudant.))

Analyse

Lors de cette séquence, la figuration du participant principal est conciliante. Il répond aux demandes de l'adjudant tant par sa communication non verbale (il rejoint l'adjudant, il hoche de la tête et il prend des notes) que verbale (régulateur et réponse). Comme toujours, il assume pleinement ses rôles d'intermédiaire et de témoin oculaire. Par contre, il assume avec réserve la responsabilité du CPC qui doit rendre compte des résultats insatisfaisants de l'inspection. Regardons comment le participant principal s'y prend en revenant sur la séquence en question.

Cette séquence commence lorsque l'adjudant entame l'inspection d'une salle de bain. Il demande au participant principal de venir voir une de ses nouvelles trouvailles (ligne 1308); c'est le début du trouble. Le participant principal qui se trouve dans le corridor, répond à cette demande en rejoignant l'adjudant, mais aussi en verbalisant son écoute à l'aide d'un régulateur (ligne 1313). Comme l'adjudant se trouve dans le cabinet de douches, le participant principal jette un coup d'œil à cet endroit. L'adjudant le corrige et lui spécifie de regarder dans le cabinet de toilette et non pas dans celui de la douche (ligne 1318). L'adjudant est manifestement irrité, il expire bruyamment et réitère son injonction à la ligne 1323 («*Checkez dans toilette* »).

Encore une fois, le participant principal démontre son attention à l'aide d'un régulateur (ligne 1328), puis il obéit à la demande de l'adjudant. Durant ces

¹²⁰ « Câlisser : Verbe propre au langage populaire québécois, dérivé du juron "câlisse!" et qui exprime [...] le je-m'en-foutisme [...] » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

¹²¹ « Ben raide se place à la suite d'un adjectif pour accentuer : chus paqueté ben raide = je suis archi bourré (saoûl). » Dictionnaire québécois-français (n. d.). Consulté le 7 juin 2011.

échanges, la figuration du participant principal est toujours conciliante. Il ne démontre aucune opposition. Par l'entremise de la régulation, il signifie plutôt son accord. Donc, une fois le participant principal dans le cabinet de toilette, l'adjudant formule ses reproches à la ligne 1333. Le participant principal prend note du constat en tirant la chasse d'eau (ligne 1335), en prenant soin de vérifier le numéro du local et en écrivant dans le formulaire d'inspection. Il semble lui-même frappé par la bavure puisqu'à la ligne 1339, il hoche la tête, et à la ligne 1342, il verbalise discrètement son accord devant la réaction exaspérée de l'adjudant. Ce dernier prend la parole à la ligne 1348. L'interjection au début de son intervention est un reproche plus qu'une question. Il en est de même pour les deux autres questions de cette intervention qui sont plus des affirmations que de réelles interrogations. Avec déférence, le participant s'aligne avec les affirmations de l'adjudant, néanmoins son intervention reste très nuancée; il n'avance aucune opinion (ligne 1354). Encore ici, la figuration du participant principal est conciliante. Avec obligeance, il répond à l'adjudant, seulement pour ses responsabilités de CPC, ce type de figuration ne semble plus satisfaire les attentes institutionnelles. Malgré cela, l'adjudant poursuit son inspection. C'est ainsi que se termine le trouble.

Transcription

1604	Adjudant	Ké Allaire ((P. principal entre dans la salle de bain et va rejoindre l'adjudant.)) y en a qui
1605		travaillent en équipe (.) y en a d'autres qui
1606		s'forcent esti!pour qu'eux tâches communes
1607		soient faites ((P. principal cambre le haut du
1608		dos.)) (CP) Tu pognes ¹²² d'autres sections qui
1609		s'en câlissent <u>royalement</u>
1610		
1611		
1612		(TLP) ((L'adjudant sort de la salle de bain, puis
1613		se rend à un placard adjacent; le P. principal le
1614		suit.))
1615		
1616		((L'adjudant inspecte le placard tandis que
1617		le P. principal qui est à ses côtés de lui

¹²² « Pagner : Verbe propre au langage populaire québécois [utilisé ici] pour marquer l'acte d'attraper, de choper quelqu'un ou quelque chose. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

1618		l'observe.)) Ché pas si y pensent c'est parce que
1619		l'cours est plus facile (.) ou ben c'parce qu'on a
1620		pu l'droit d'vous crier après (.) ou ben c'est parce
1621		qu'on a plus l'droit d'vous faire faire des push
1622		up? (CP) Ché pas pour quelle <u>raison-</u>
1623		((L'adjudant se penche pour inspecter quelque
1624		chose dans le bas du placard.))
1625		
1626		(TCP)
1627		
1628	P. principal	J'crois que les gens mettent eu::h l'emphase sur
1629		leurs tâches (TCP) e::t devoirs personnelles
1630		ava::nt les [tâches communes
1631		
1632	Adjudant	((L'adjudant interrompt son inspection pour
1633		parler face-à-face avec le P. principal.))
1634		[Ça prend qu'à peu près quinze vingt
1635		minutes faire les tâches de peloton (TCP) À
1636		gagne ¹²³ que vous êtes c'est quinze vingt minutes
1637		pas plus que ça
1638		
1639		(TCP) ((L'adjudant se dirige vers une chambre de
1640		rangement, puis il commence son inspection; le
1641		P. principal le suit.))
1642		
1643	P. principal	(Ça veut dire) on va avoir de (même) vingt trente
1644		minutes (.) C'est de neuf heures à neuf heures et
1645		demie pour avoi::r - =
1646		
1647	Adjudant	= C'est trente minutes
1648		<u>imaginez</u>
1649		
1650		(TCP)
1651		
1652	P. principal	Ouais
1653		
1654		(.)
1655		
1656	Adjudant	Prenez trente minutes
1657		
1658		(LP)
1659		
1660	Adjudant	Ça m'prend une heure faire l'tour d'la maison au
1661		complet pis! chu tout seul
1662		
1663		(TLP) ((L'adjudant sort de la chambre de

¹²³ « Gagne : Sorti de son contexte significatif usuel, au Québec on accorde à ce nom féminin le sens suivant : bande, groupe, gang. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

1664		rangement et se dirige vers une nouvelle famille;
1665		le P. principal le suit.))
1666		
1667	P. principal	Ici y avait rien à signaler adjudant? =
1668		
1669	Adjudant	= Non
1670		
1671		(TLP)

Analyse

À l'intérieur de cette séquence, le participant principal assume encore la responsabilité du CPC. Il s'efforce de rendre compte des résultats insatisfaisants et prend acte de son rôle d'intermédiaire. À cet égard, il montre moins de réserve qu'à la séquence précédente. La figuration offensive s'exprime de plusieurs façons. Par exemple, le participant principal prend la parole pour partager son avis, pour recadrer les propos de l'adjudant, ou encore, pour demander une évaluation. Cette figuration atteste la volonté qu'a le participant principal de répondre aux attentes institutionnelles. La figuration conciliante, quant à elle, prend la forme de silences, du respect du système de préférence et de la régulation. L'adjudant apporte quelques précisions aux interventions du participant, mais il ne remet pas en cause sa performance comme CPC. Examinons de plus près cette figuration.

La séquence s'ouvre lorsque l'adjudant prend la parole pour porter à l'attention du participant principal l'écart qu'il y a entre la qualité du travail de certaines sections en comparaison avec d'autres. À la ligne 1604, l'adjudant interpelle le participant principal à cet effet (« Ké Allaire »); c'est le début du trouble. Le vocable employé par l'adjudant illustre son irritation en regard de la situation. Le participant principal garde le silence. Il suit tout simplement l'adjudant qui continue son inspection et qui, à la ligne 1618, reprend la parole pour exprimer ses impressions (ligne 1618). Lors de cette intervention, l'adjudant s'interrompt pour inspecter quelque chose dans le fond du placard. Sa dernière mention (« Ché pas pour quelle raison — ») est interprétée comme une question par le participant principal. Ce dernier y répond d'ailleurs à la ligne 1628. Même si l'adjudant n'a pas précisé l'objet de son propos, le participant principal semble l'avoir déduit. Il offre ses explications à l'adjudant. La figuration offensive se traduit ici par la prise de parole du participant principal.

En répondant à ce qu'il considère une question de l'adjudant, le participant principal se conforme au système de préférence « question/réponse » institué comme un impératif dans la séquence précédente. De cette manière, le participant principal veille également à préserver la face, car comme CPC, il est appelé à rendre des comptes sur tout ce qui touche de près ou de loin le peloton (inspection, discipline, équipement, etc.). Le rythme de son intervention est lent (« eu::h » (TCP), « e::t », avan::t »), mais cela ne transparait pas comme de l'hésitation. Le participant principal montre depuis un moment des signes de fatigue, il se cambre souvent le dos et, en règle générale, il semble moins vaillant (faciès, démarche et prise de notes). Le contenu de son intervention, pour sa part, cautionne l'individualisme au sein du peloton. Le participant principal reste toutefois très évasif au sujet des personnes en cause : « les gens ». Cette réponse est loin de convenir à l'adjudant qui l'interrompt à la ligne 1634. Selon l'adjudant, si tout le monde met la main à la pâte, les tâches de peloton peuvent être faites en très peu de temps (15-20 minutes). L'adjudant infère en quelque sorte que les stagiaires ont amplement le temps d'effectuer correctement toutes les tâches communes. Le participant principal commente cette allégation. Il prend la parole à la ligne 1643. Son intervention est à la fois une reformulation et une réflexion à voix haute. Il tente de transposer les 15-20 minutes avancées par l'adjudant dans l'horaire de fin de soirée du peloton. Involontairement, c'est comme s'il mettait en doute l'affirmation de l'adjudant. Ce dernier contre le raisonnement du participant principal et réitère son allégation : « C'est trente minutes imaginez » (ligne 1647). Sans appel cette fois-ci, le participant principal s'accorde avec cette estimation (ligne 1652).

L'adjudant renforce tout de même son propos à la ligne 1656 et à la ligne 1660. Il cite même en exemple sa situation personnelle. Le participant principal n'a rien à redire. Par sa figuration offensive puis conciliante qui se manifeste avec la reformulation, la régulation et le silence, le participant principal s'en remet à l'expertise de l'adjudant et recueille ces informations à titre d'intermédiaire. L'adjudant poursuit avec l'inspection; il sort de la famille. Le participant principal à une dernière précision à lui demander : « Ici y avait rien à

signaler adjudant? = » (ligne 1667). L'adjudant lui répond « non » sans rien ajouter (ligne 1669). Le participant principal assume toujours sa responsabilité d'intermédiaire. La figuration offensive se traduit par une demande de précisions et, encore ici, l'adjudant n'a rien à reprocher à cette ligne d'action. C'est la fin du trouble puisque l'adjudant se rend à une nouvelle aire commune.

Transcription

1748	Adjudant	Christ! ¹²⁴ v'nez voir ça ça vaut la peine
1749		
1750		(CP) ((P. principal qui prenait des notes, s'arrête
1751		et entre dans le cabinet de toilette où se trouve
1752		l'adjudant.))
1753		
1754	Adjudant	Checkez ça
1755		
1756		(CP)
1757		
1758	P. principal	((P. principal regarde à l'intérieur de la toilette,
1759		puis, il fait un bref hochement la tête inclinée.))
1760		Ouais =
1761		
1762	Adjudant	= Han? (.) ((P. principal sort du cabinet de
1763		toilette; il continue à prendre des notes.)) Ça fait
1764		tu un p'tit boutte ça a pas été nettoyé avec un
1765		coup d'brosse là d'dans?
1766		
1767		(.)
1768		
1769	P. principal	Ouais absolument adjudant ((P. principal répond
1770		sans lever les yeux du formulaire d'inspection; il
1771		s'affaire toujours à prendre des notes.))
1772		
1773	Adjudant	C'est qui l'responsable d'la toilette? hhh.
1774		
1775		(CP)
1776		
1777	P. principal	((P. principal se redresse et regarde l'adjudant.))
1778		Pour cette salle-ci? (.) Faudrait d'mander au
1779		responsable de section .h[hh hhh.
1780		
1781	Adjudant	[Toilettes?
1782		
1783		(CP) ((P. principal se cambre le haut du dos.))

¹²⁴ « Christ! : L'un des jurons québécois les plus usités. Issu de la religion catholique, il identifie le fils de Dieu. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

1784		
1785	Adjudant	OMAR
1786		
1787		(CP) ((L'adjudant sort de la salle de bain, puis il
1788		se dirige vers l'officier Omar. P. principal reste
1789		dans la salle de bain un moment, il semble fixer
1790		quelque chose.))

Analyse

Dans le courant de cette séquence, le participant principal a peine à préserver la face. Il endosse avec difficulté ses responsabilités de CPC. À titre de figuration, il prend des notes et se montre conciliant avec l'adjudant en répondant à ses demandes et ses questions. Toutefois, la fatigue paraît l'avoir gagné, car à différents égards, le participant principal démontre moins d'ardeur à la tâche. De plus, pour une nouvelle fois, il ne parvient pas à assumer une des responsabilités du CPC, soit rendre compte des tâches des membres du peloton. Le participant principal n'est pas explicitement sanctionné pour ce manquement, mais l'adjudant prend les choses en main de telle sorte que le participant principal reste en retrait et devient un observateur passif. Examinons comment cela survient.

Dans la salle de bain d'une nouvelle famille, l'adjudant poursuit l'inspection. Cette dernière n'est pas très satisfaisante (eau dans le lavabo, bain sale et toilette extrêmement sale). C'est d'ailleurs interloqué par un de ces constats que l'adjudant demande au participant principal de venir voir quelque chose (ligne 1748); le premier trouble émerge. Le participant principal qui prenait des notes s'interrompt, et va à la rencontre de l'adjudant (ligne 1760). Ce dernier lui présente sa trouvaille (ligne 1754). Le participant principal regarde dans la toilette. Sa prise de parole à la ligne 1760 montre qu'il s'accorde avec l'adjudant. Ce dernier reprend la parole à la ligne 1762. L'interjection au début de son intervention (« Han ») est plus une condamnation qu'une question. Il en est de même lorsque l'adjudant demande au participant principal : « Ça fait tu un p'tit boutte ça a pas été nettoyé avec un coup d'brosse là d'dans? ». La formulation interrogative utilisée appelle néanmoins à une réaction de la part du participant principal. Sans lever les yeux du formulaire d'inspection, le participant principal offre une réponse à la ligne 1769; il s'accorde avec l'adjudant. Bien que le participant principal renforce son affirmation positive en y ajoutant

« absolument » ainsi qu'un marqueur de déférence, son intervention manque d'aplomb. Nonobstant, le participant principal s'efforce d'assumer la responsabilité d'intermédiaire qui l'amène également à endosser le rôle de témoin oculaire. En ce sens, depuis le début de la séquence, la figuration du participant principal est conciliante. Il s'interrompt pour rejoindre l'adjudant, il répond à ses demandes et il prend des notes.

L'adjudant poursuit avec un nouvel échange (ligne 1773). Il veut savoir qui est le responsable de la toilette. C'est la fin du premier trouble et le début du second trouble. Le participant principal n'est pas en mesure de répondre (ligne 1778). À la place d'identifier ce responsable, le participant principal rétorque par une question, puis indique à l'adjudant qui aurait cette information. La figuration du participant principal comme CPC est toujours conciliante, mais les efforts de figuration sont moins engagés. Il est visiblement fatigué (cambre le dos, expire longuement, ne suit plus pas à pas l'adjudant). L'adjudant l'interrompt et appelle lui-même le responsable des toilettes (lignes 1781 et 1785). S'ensuivent des échanges entre l'adjudant et l'officier Omar, ledit responsable; c'est la fin du second trouble. La demande de la ligne 1773 apparaît donc comme une question d'examen. C'est une menace confirmée pour la face du participant principal qui, en tant que CPC, doit être en mesure de rendre compte des responsabilités des membres du peloton. Cela dit, le participant principal n'est pas ouvertement sanctionné pour son incapacité à identifier le responsable, l'officier Omar.

Conclusions

Cette interaction comporte deux parties. La première partie est le préambule avant l'inspection tandis que la deuxième partie est l'inspection à proprement parler. Lors de la première partie de l'interaction, la figuration du participant principal diffère selon son interlocuteur. Face à ses pairs, la figuration est d'abord conciliante, puis elle devient défensive. Face à l'adjudant, la figuration du participant principal est d'abord défensive, puis elle chemine vers une figuration qui est plus conciliante et parfois offensive. Dans les deux cas, la figuration défensive du participant principal s'est avérée peu concluante pour défendre une des revendications liées à sa face : l'inexpérience d'un apprenti. La

figuration conciliante, quant à elle, s'est révélée vaine devant les stagiaires. Le participant principal n'a pas pu combler leurs attentes à titre de CPC qualifié. En revanche, par l'entremise de la figuration conciliante et à titre d'apprenti CPC, il a semblé répondre aux attentes de l'adjudant.

Le contexte externe de la deuxième partie de l'interaction est celui d'une évaluation où l'adjudant juge de la propreté des aires communes et, du même coup, juge la performance du participant principal en tant que CPC. Considérant cette réalité, on pouvait d'ores et déjà présupposer des échanges menaçants pour la face du participant principal. Il est vrai que plusieurs échanges se sont révélés menaçants pour la face du participant principal qui, comme CPC, avait beaucoup de responsabilités sous sa gouverne. Le processus d'inspection met d'ailleurs en évidence différentes responsabilités du CPC, par exemple, diriger ses subalternes, veiller à la qualité de l'inspection, s'assurer de maintenir la discipline au sein du peloton, être un intermédiaire entre les stagiaires et l'adjudant, être un témoin oculaire des observations de l'adjudant, rendre compte de l'équipement (cartables et parkas), être au fait des horaires et connaître les responsabilités des membres du peloton. Malgré toutes ces responsabilités de CPC, le participant principal reste très effacé par rapport à la majorité d'entre elles. Il semble prétendre qu'à deux de ces responsabilités soit d'être un intermédiaire entre l'adjudant et ses pairs et d'agir à titre de témoin oculaire. Par conséquent, la figuration du participant principal va surtout en ce sens. Il honore ces deux responsabilités de différentes façons. D'une part, par la figuration offensive qui se traduit par des actes verbaux tels que poser des questions, demander des précisions sur certaines informations, reformuler les demandes de l'adjudant. D'autre part, par la figuration conciliante qui se manifeste par des actes non verbaux comme suivre de près l'adjudant, trouver seul les numéros des locaux, prendre des notes sur le formulaire d'inspection. Tous ces efforts, tant offensifs que conciliants, ont permis de préserver des constituants de la face d'un stagiaire.

Au bout du compte, cependant, ces efforts figuratifs ne se sont pas avérés suffisants pour préserver la face du participant principal en tant que CPC, car les

attentes à l'égard d'un CPC vont au-delà d'agir à titre d'intermédiaire ou de témoin oculaire. Ceci n'empêche pas que, de manière constante, le participant principal se soit efforcé de combler les attentes de l'adjudant, le reflet des attentes institutionnelles. Par exemple, il est toujours très réceptif aux demandes et aux corrections de l'adjudant. Il se montre à l'écoute par ses interjections, par la régulation¹²⁵, par la reformulation des demandes de l'adjudant, par ses réponses aux demandes qui lui sont adressées et par ses silences. De plus, il se montre particulièrement respectueux quand la situation se corse et que le contexte interne appelle à plus de vigilance (ex. : sacres, mises en garde et soupirs). À ces occasions, le participant principal utilise souvent des marqueurs de déférence. Ce sont autant d'actions qui renvoient à un autre rouage de la face d'un stagiaire soit la subordination à l'autorité et à l'expérience du supérieur.

L'interaction suivante porte sur le même propos : l'inspection matinale. Toutefois, la définition de la situation est différente. Cette seconde interaction met toujours en avant-plan le participant principal, mais de nouveaux participants entrent en scène. Conséquemment, l'interaction présentée ci-après permet d'observer la figuration et la face dans un nouveau cadre interactionnel. J'ai nommé cette interaction « Les difficultés reliées à l'inspection matinale ».

Les difficultés reliées à l'inspection matinale

Deuxième interaction : définition de la situation

Cette seconde interaction se passe durant la quatrième période¹²⁶ de la journée, soit lors d'un cours sur la communication verbale. Quelques instants avant le cours, l'adjudant s'est entretenu avec le peloton, puis il a rencontré les CPC¹²⁷ pour discuter de l'inspection matinale. Le propos de cette seconde interaction fait suite à ces entretiens. Le commandant de cours est à l'avant de la salle de classe tandis que 44 stagiaires sont assis à leur bureau. Pour ma part, je

¹²⁵ Dans cet extrait, la régulation utilisée par le participant principal passe aussi par la verbalisation fréquente de ses actions (prise de notes, interrogations, réflexions, etc.).

¹²⁶ Suite à la période d'inspection, les stagiaires ont eu un examen de premiers soins qui a duré deux périodes.

¹²⁷ Les CPC sont le CPC « du jour » (le participant principal) et le CPC précédant (un stagiaire/participant secondaire).

suis assise à côté de la porte qui se trouve à l'avant de la salle. Tout le monde est prêt pour le début de l'instruction, mais le système informatique se fait attendre. Le commandant de cours décide alors de parler, lui aussi, des problèmes rencontrés durant l'inspection. Des préludes d'un cours magistral, l'interaction se transforme en un échange où, au nom des stagiaires du peloton, le participant principal est invité à prendre la parole et à rendre compte des difficultés liées à l'inspection.

Transcription

98	Cmdt ¹²⁸ de cours	Euh hhh. là (TCP) encore une fois on attend après l'ordinateur ((Quelqu'un frappe à la porte de la salle de classe, le p. principal tourne la tête à gauche, vers le bruit.))
99		
100		
101		
102		
103		(CP)
104		
105	Cmdt de cours	J'ai entendu dire que-
106		
107		(TLP) ((P. principal se lève pour aller ouvrir la porte. Une fois la porte ouverte, il fait signe au candidat d'entrer. Le candidat à la porte se met au garde-à-vous dans le cadre de la porte.))
108		
109		
110		
111		
112	Cmdt de cours	>Assoyez vous<
113		
114		(TLP) ((Le candidat entre et se dirige à l'arrière de la salle de classe. Le p. principal referme la porte derrière lui.))
115		
116		
117		
118	Cmdt de cours	Faque ¹²⁹ on est rendu combien là?
119		
120		(CP)
121		
122		((P. principale regarde le tableau, lève le bras et donne le compte.)) <quarante-quatre >(CP) sur quarante-cinq
123		
124		
125		
126	P. principal	(TCP) ((P. principal retourne s'asseoir à son bureau.))
127		
128		
129	Cmdt de cours	> Ok < (TCP) tout c'qu'on manque c'e::st

¹²⁸ Cmdt est l'abréviation pour commandant.

¹²⁹ « Faque : Au Québec on se sert de ce mot à titre de conjonction et son sens se rapproche de : donc, ainsi, par conséquent. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

130		l'Elof ¹³⁰ Savard (TCP) C'est ça?
131		
132		(TCP) ((P. principal regarde le cmdt de cours,
133		puis il détourne le regard en murmurant quelque
134		chose. Il semble absorbé par la réflexion qu'a
135		engendré la question du cmdt de cours.))
136		
137	Officier Savard	Non j'suis ici capitaine =
138		
139	P. principal	= Savard= ((P.
140		principal semble toujours pris dans ses pensées,
141		avec son stylo, il tape sur son bureau. Ensuite, il
142		prend son petit cahier de notes et le consulte. Il
143		s'exécute de la ligne 139 à la ligne 173.))
144		
145	Cmdt de cours	= Ah vous êtes
146		là
147		
148		(.)
149		
150	Un officier	Gomez=
151		
152	Cmdt de cours	= Qui c'qu'on manque [d'abord?
153		
154	Officier Lavoie	((Officier Lavoie lève la main)) [Gomez capitaine
155		
156		(.)
157		
158	Des officiers	Gomez
159		
160		(TCP)
161		
162	Un officier	Gomez -
163		
164		(.)
165		
166	Un officier	Gomez
167		
168		(TCP)
169		
170	P. principal	Gomez (.) ouais
171		
172	Cmdt de cours	Gomez? =
173		
174	P. principal	= y (avait) une blessure à la cheville euh
175		((P. principal fronce les sourcils)) gauche (.)
176		j'crois = ((P. principal dépose le petit cahier de

¹³⁰ Elof est l'abréviation pour élève-officier.

177		notes qu'il a dans la main gauche.))
178		
179	Cmdt de cours	= Ok (.) y est encore au MIR ¹³¹ ?
180		
181		(TCP)
182		
183	P. principal	Ouais
184		
185		(LP) ((Par intermittence, le p. principal joue avec
186		le stylo qu'il tient dans sa main gauche. De plus,
187		il s'humecte les lèvres, se repositionne sur sa
188		chaise et fait un « sourire tiré », une expression
189		faciale qu'il fait à l'occasion.))
190		
191	Cmdt de cours	O (.) k (TCP) donc j'ai entendu dire que (.) ce
192		matin vous avez eu des problèmes de travail
193		d'équipe (CP) Vous avez la chance d'en parler
194		(TCP) ((P. principal hoche la tête de haut en bas
195		et il semble dire « oui » entre ses lèvres.)) J'va
196		demander (TCP) ((P. principal lève le menton
197		vers le haut.)) IC ¹³² (.) c'est quoi les conclusions
198		(inaudible) qu'est ce qui s'passe?

Analyse

Pendant cette séquence, la figuration conciliante s'illustre dans toutes les actions verbales et non verbales du participant principal, c'est-à-dire tout ce qu'il met en actes pour répondre à ses responsabilités de CPC. Cette figuration connaît au début des ratés, par exemple, lorsque le participant principal tarde à identifier la personne absente, ou encore, lorsque les autres stagiaires en viennent à répondre à sa place. Néanmoins, à la fin, le participant principal est en mesure de préserver la face en reprenant l'espace de parole attribué au CPC et en répondant de manière satisfaisante aux questions du commandant de cours. Voyons de quelle manière cela se passe.

La source du trouble apparaît à la ligne 99 lorsqu'un stagiaire frappe à la porte. Devant ce contretemps, le commandant de cours s'interrompt (ligne 105) tandis que le participant principal se lève pour aller ouvrir la porte (ligne 107). L'arrivée d'un nouveau stagiaire amène le commandant de cours à s'enquérir du nombre de stagiaires présents. Il en fait la demande au participant principal

¹³¹ Le MIR est l'abréviation pour *médical inspection room*, la clinique médicale.

¹³² Dans ce tour de parole, IC fait référence au CPC, le participant principal.

(ligne 118). Ce dernier lui répond à la ligne 123 : « Quarante-quatre (CP) sur quarante-cinq ». Comme observé dans l'interaction précédente, le participant principal, le CPC, est la personne ressource pour le peloton. C'est la raison pour laquelle il est appelé à rendre des comptes sur différentes questions (discipline, équipement, etc.). De nouveau, c'est le cas ici; le participant principal doit rendre compte des absents. Il assume cette responsabilité et s'efforce de préserver la face en offrant une réponse au commandant de cours. L'interjection qui ouvre le tour de parole suivant, ligne 129, dénote que le commandant de cours est satisfait de la réponse du participant principal, mais la suite de son intervention indique qu'il souhaite plus de précisions. Le commandant de cours veut savoir qui est absent. Il avance le nom de l'élève-officier Savard, puis il sollicite la confirmation du participant principal. Ce dernier n'est pas en mesure de lui répondre (ligne 132). Son comportement non verbal atteste qu'il a été pris au dépourvu. Lorsqu'à la ligne 137, l'élève-officier Savard prend la parole pour aviser de sa présence, la présomption du commandant de cours se voit réfutée. Il exprime sa surprise à ligne 145 : (« Ah vous êtes là ») et il reformule sa demande à la ligne 152. De la ligne 132 à la ligne 167, la communication verbale et non verbale du participant principal montre qu'il s'efforce de trouver qui est l'officier absent. Ces actions sont une forme de figuration puisqu'elles visent à trouver une réponse pour ainsi assumer ses responsabilités de CPC et, ainsi, préserver la face.

Seulement, malgré les visibles efforts du participant principal (réflexions et consultation de son cahier de notes), la question ayant trait à l'identité de la personne manquante reste sans réponse de sa part. La performance du participant principal n'est donc pas encore satisfaisante. Comme lors de l'inspection, ceci pourrait expliquer pourquoi à la ligne 154, l'officier Lavoie intervient. Il lève la main et nomme la personne absente : « Gomez capitaine ». D'autres stagiaires l'imitent, mais en prenant la parole à voix basse. Il en résulte un bref brouhaha de la ligne 158 à la ligne 166. Le participant principal qui était resté sans mot dire en regardant son cahier de notes prend finalement la parole à la ligne 170. Il confirme que l'officier Gomez est bien le stagiaire absent. Le commandant de cours veut toutefois plus d'information. L'intervention du commandant de cours à la

ligne 172 convie le participant principal à poursuivre son tour de parole. Cette orientation en fonction du récepteur indique que le participant principal est parvenu à préserver la face puisqu'au lieu de s'adresser aux autres officiers, le commandant de cours invite spécifiquement le participant principal à parler à titre de personne ressource. Le participant principal répond donc à l'invitation à la ligne 174. Il enchaîne immédiatement avec des précisions sur la situation de l'officier Gomez. Son intervention manque quelque peu de conviction (« j'crois »), mais le commandant de cours ne lui en tient pas rigueur. Il opine à ses nouvelles informations, puis demande au participant principal la validation d'un dernier renseignement. À la ligne 179, le commandant de cours demande si l'officier Gomez est toujours au MIR. Le participant acquiesce à la ligne 183. Cette affirmation met fin au trouble puisqu'après une longue pause, le commandant de cours revient à son sujet initial : les problèmes de travail d'équipe liés à l'inspection matinale.

Dans ces derniers échanges, la figuration conciliante se présente sous la forme de réponses qui visent à informer le commandant de cours. Le participant principal assume sa responsabilité de CPC qui l'appelle à rendre des comptes des absents. En changeant de sujet, le commandant de cours ratifie, en quelque sorte, le succès de la figuration du participant principal. Il est possible de dire que malgré certaines tergiversations, le participant principal parvient à préserver la face. Le trouble prend ainsi fin et l'interaction se poursuit.

Transcription

191	Cmdt de cours	O (.) k (TCP) donc j'ai entendu dire que (.) ce
192		matin vous avez eu des problèmes de travail
193		d'équipe (CP) Vous avez la chance d'en parler
194		(TCP) ((P. principal hoche la tête de haut en bas
195		et il semble dire « oui » entre ses lèvres.)) J'va
196		demander (TCP) ((P. principal lève le menton
197		vers le haut.)) IC (.) c'est quoi les conclusions
198		(inaudible) qu'est ce qui s'passe?
199		
200		(TCP)
201		
202	P. principal	(Donc) ((P. principal fait un mouvement
203		affirmatif de la tête.)) Comme on a discuté le::
204		problème c'était (.) ((P. principal pointe le tableau
205		de sa main droite.)) un peu comme vous avez

206 expliqué au début euh (TCP)¹³³ On a un plan (.)
 207 en tête mais on a d'la difficulté à l'transférer donc
 208 ça été au niveau de du contrôle > d'l'information
 209 < (.) >(tsé¹³⁴) parce que on < (.) on (.) on s'est
 210 réuni avec (.) nos seniors (.) nos personnes >
 211 l'information a été transmise < (TCP) mai::s j'ai
 212 pas demandé un contrôle assez serré pour avoir
 213 l'information par exemple (.) > trente minutes
 214 après (.) Y aurait fallu que j'demande (.)
 215 «Reviens m'voir trente minutes après donne moi
 216 c't'information là » < (TCP) J'ai demandé à dix
 217 heures (.) c'qui était déjà deux heures plus ta::rd
 218 (TCP) Et pui::s vu la pression individuelle que
 219 chaque personne avait (TCP) Eu::h les gens ont
 220 oublié (TCP) un peu de s::'focuser sur ces
 221 instructions là (TCP) ont mis leurs priorités sur
 222 des instructions personnelles (CP) et puis (TCP)
 223 les informations se sont perdues (.) > Même
 224 certaines informations (.) allaient à l'opposé (.)
 225 Donc moi j'ai passé ma soirée pendant trois
 226 heures à < (TCP) à essayer de rétablir les bonnes
 227 informations (TCP) alors que ça aurait pu être
 228 fait sur un quinze vingt minutes > Donc <
 229 résultat c'matin (.) j'étais euh (.) moi- même pas
 230 prê::t y avait plein d'personnes qui étaient pas
 231 prêtes (.) y avait des tâches communes
 232 qui avaient pas été faites correctement
 233 (TCP) simplement à cause des erreurs de contrôle
 234 eu::h = ((P. principal tire ses lèvres vers le
 235 bas⊗.))
 236
 237 Cmdt de cours = o(.)k
 238
 239 (CP)
 240
 241 Cmdt de cours Bon c'est semaine trois (TCP) des erreurs ça
 242 l'arrive (CP) c'que j'm'attends à c'qui arrive par
 243 exemple c'est que (.) quand ça va être à votre
 244 tour (CP) d'être dans ses souliers à lui (TCP)
 245 vous f'rez pas les mêmes erreurs deux fois (CP)
 246 Quand qu'y en a un qui est en avant qui est CPC

¹³³ Lors de ce tour de parole, le participant principal va presque constamment faire des gestes communicatifs avec ses mains. Par exemple, lorsqu'il dit « pression individuelle », il rapproche ses mains l'une de l'autre, ou encore, lorsqu'il dit « ça aurait pu être fait sur un quinze vingt minutes », il claque en même temps des doigts.

¹³⁴ « Tsé : Expression typique au langage populaire québécois qui signifie : tu sais. On l'utilise toutefois abondamment afin de ponctuer le discours. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

247 (CP) y va faire des erreurs (.) pis! c'est normal (.)
248 > c'pour ça qu'vous êtes sur le cours < (TCP)
249 Mais apprenez d'ces erreurs là (TCP) pis! j'veux
250 pas voir des choses comme ça s'reproduire (CP)
251 Que votre standard soit prêt (TCP) > moi j'm'en
252 fous < (CP) Ça là (.) j'ai des commandants
253 d'section qui s'en occupent qui vont (.) s'assurer
254 qu'votre standard soit là (TCP) Moi c'que j'veux
255 (.) c'est qu'le standard du peloton (TCP) < soit
256 réussi > (CP) Faque quand vous passez trois
257 heures à travailler sur votre standard à vous
258 (TCP) pis! un p'tit cinq minutes à celui du
259 peloton (.) pour moi (.) vous avez échoué (TCP)
260 pis! c'est moi qui signe votre rapport de cours
261 (TCP) Faque (CP) j'veus avertis (TCP) ((Cmndt de
262 cours balbutie quelque chose.)) considérez ça
263 comme une (.) façon d'apprendre (TCP) mais
264 eu::h si vous apprenez pas (.) par vous-même
265 (CP) ((P. principal fait un « sourire tiré », une
266 expression faciale qu'il fait à l'occasion.)) > C'est
267 moi qui va vous faire apprendre (TCP)\$pis! ça
268 vous voulez pas qu'ça arrive là\$ < ((P. principal
269 suit le cmdt de cours du regard.))
270
271 (TCP) ((Officier Taylor a la main levée.))
272
273 Cmdt de cours Oui
274
275 (CP)
276
277 Officier Taylor Élève-officier Taylor 222 capitaine (TCP) Moi
278 j'pourrais faire une:: une mention
279
280 (.)
281
282 Cmdt de cours (Ké)
283
284 (.) ((P. principal pivote un peu à sa droite, vers
285 l'officier qui a pris la parole. Puis, il humecte ses
286 lèvres. Il semble écouter l'officier en question,
287 mais il ne le regard pas.))
288
289 Officier Taylor La plupart des gens ont bien compris les
290 différentes consignes mais (.) quelquefois il va
291 se:: se passer un non respect des tâches d'autrui
292 (TCP) J'dirais ça c'est (.) peut-être un autre
293 problème (TCP) Eu::h exemple quelqu'un a (.) a
294 la tâche d'essuyer les lavabos quelqu'un d'autre
295 passe après que l'nettoyage des lavabos a été fait
296 pis! va cochonner l'travail de quelqu'un d'autre
297 (TCP) Ça c't'une problématique qui fait en sorte

298 que la personne qui a fait sa tâche s'fait
299 réprimander (TCP) mais qu'la personne qui a
300 < saboté > son travail si on veut comm- (TCP)
301 devrait être conscientisé du travail des autres (.)
302 J'veux dire le respect est (.) fondamental sans le
303 (inaudible) > J'sais pas c'que [vous en
304
305 Cmdt de cours [Ben ça
306
307 Officier Taylor ((suite du tour de parole de la ligne 289)) pensez
308 capitaine? <
309
310 Cmdt de cours ((suite du tour de parole de la ligne 305)) (TCP)
311 J'suis complètement d'accord (.) sauf que c'est
312 pas à moi d'aller (inaudible) chacun (TLP)
313 ((P.principal se frotte le nez avec sa main
314 gauche.)) C'est votre job à vous (TCP) Mon but
315 la (.) ((P. principal semble tourner sa langue
316 dans sa bouche.)) si à la fin de c'te cours-ci
317 (TCP) le CPC peut v'nir me voir (.) dire (TCP)
318 « Un tel a été en retard (TCP) mais c'est bon (.)
319 j'm'en suis occupé (.) eu:h comme (.) y va avoir
320 un d- un devoir supplémentaire en fin d'semaine
321 » (TCP) pis! qu'moi j'ai m- même pas à
322 m'impliquer au niveau d'la discipline (TCP) Hey
323 (.) tant mieux vous êtes des vrais officiers (TCP)
324 \$Mais des choses comme ça (CP) ((Cmdt de
325 cours tape des mains)) moi j'veux pas (CP) avoir-
326 Si moi j'ai à m'impliquer sur une affaire comme
327 ça (TCP) Ben moi mon pouvoir de punition (.) est
328 cent fois plus gros qu'le vôtre (CP) On s'entend
329 tu?\$
330
331 (TCP)
332
333 Des officiers Oui capitaine ((P. principal ne répond pas.))
334
335 (TCP)
336
337 Cmdt de cours Quelqu'un qui arrive pis! qui s'en occupe lui-
338 même (TCP) au niveau d'la section (.) le
339 commandant d'section qui dit (TCP) « T'as
340 cochonné les lavabos d'un autre (.) > Ben guess
341 what (.) pendant les trois prochains jours c'est toi
342 qui les laves les lavabos » < (CP) Des choses
343 comme ça (CP) ((Des officiers dont le 2IC, lèvent
344 la main))
345
346 Cmdt de cours Une euh un dernier commentaire hhh.
347
348 (.)

349
350 Officier Vinet Monsieur =
351
352 Cmdt de cours = Elof Vinet
353
354 (TCP)
355
356 Officier Vinet C'était eu::h j'étais CPC en fin d'semaine avec un
357 autre (.)¹³⁵ pis! on se d'mandait c'tait quoi les
358 pouvoirs réels d'un CPC? (TCP) Est-ce qu'on
359 a un pouvoir de punition réel ? (TCP) ou:: c'e::st
360 [(inaudible)
361
362 Cmdt de cours [Euh **HHH**.
363
364 Officier Vinet ((suite du tour de parole de la ligne 356)) c'est
365 c'est [(inaudible)
366
367 Cmdt de cours [Réal (.) oui pis! non
368
369 Officier Vinet ((suite du tour de parole de la ligne 364)) c'est
370 administratif (.) on l'rapporte pis! là l'adjudant
371 ou les [(inaudible)
372
373 Cmdt de cours [Ben vous avez un pouvoir réel dans l'sens
374 que (TCP) si vous dites à quelqu'un (TCP) « bon
375 ben (.) t'as cochonné les lavabos (.) pour les trois
376 prochains jours t'exécute- tu fais pas les la:: c'est
377 toi qui laves les lavabos » (TCP) Ben (CP) c't'un
378 pouvoir ça qu'le CPC a (TCP) Quelqu'un qui
379 respecte pas l'CPC (CP) ben là > y va avoir
380 affaire à moi < (TCP) Ça j'vous avertis tout suite
381 (.) le CPC quand j'pas là (.) c'est mon
382 représentant (CP) Faque quand qui vous dit
383 d'faire quelqu'chose (.) vous l'faites sans chialer
384 (TCP) Là > c'est facile < (.) vous êtes encore euh
385 (.) relativement euh (TCP) en santé:: ça va
386 bien vous êtes pas fatigués (TCP) Semaine six (.)
387 semaine sept (.) ou pire que ça (.) quand qu'on est
388 dans l'champ (.) à Farham (CP) Le CPC vous dit
389 (TCP) « Ah ben eu::h (.) va- va nettoyer telle

¹³⁵ Le participant principal prend sa gourde qui se trouve sur son bureau. Il en dévisse ensuite le bouchon et, en même temps, relève un moment la tête. Une fois la gourde débouchée, le participant principal prend une gorgée tout en regardant le commandant de cours. Puis, il revisse le bouchon de sa gourde regardant toujours le commandant de cours. Il baisse ensuite les yeux l'espace d'un moment. Et, sa gourde rebouchée, le participant principal la dépose de nouveau sur son bureau. Il se repositionne ensuite sur le dossier de sa chaise. Finalement, il humecte ses lèvres. Le participant principal s'exécute de la ligne 355 à la ligne 374.

390 affaire (.) pis! la vous êtes en train d'nettoyer
 391 votre (arme) pis! (.) pis! vous dites « Ah d'la
 392 marde¹³⁶ moi j'reste ici » (TCP) Ben la guess
 393 what (.) c'est moi qui m'en occupe
 394
 395 Cmdt de cours OK (.) un vrai- vraiment un dernier là >
 396 parce que l'ordinateur est finalement prêt <=

Analyse

Au cours de cette séquence, le participant principal assume sa responsabilité de CPC qui l'appelle à rendre compte des résultats insatisfaisants du peloton. À cette fin, il use de la figuration défensive qui émerge de différentes façons. Par exemple, il cite des faits récemment acquis pour expliquer ses difficultés comme CPC. Il se positionne alors comme un apprenti CPC qui acquiert encore les ressources nécessaires à ses fonctions. Puis, il mentionne ses initiatives comme CPC et il présente les actions qu'il aurait dû mettre en œuvre pour remédier aux problèmes du peloton. Il souligne ainsi ses aptitudes comme CPC. Ce compte rendu du participant principal apparaît alors comme une autocritique « constructive » de sa performance en tant que CPC. Pour cette raison, cette intervention a été considérée comme une forme de figuration défensive : le participant principal défend son inexpérience et son potentiel comme CPC. Implicitement, le commandant de cours les lui concédera.

Dans cette séquence, la performance du participant principal comme CPC reçoit aussi le soutien de deux de ses pairs. Un appui direct de la part de l'officier Taylor et le concours indirect de l'officier Vinet. Dans le premier cas, l'officier Taylor donne du mérite aux efforts fournis par le participant principal, tandis que dans le deuxième cas, l'officier Vinet met en lumière le manque de ressources des stagiaires jusqu'alors assignés comme CPC. Tant les interventions du participant principal, de l'officier Taylor et de l'officier Vinet mettent en relief les embûches qu'un CPC doit surmonter. Par exemple, l'individualisme, l'inexpérience, l'irrespect et la méconnaissance des pouvoirs se sont avérés des menaces pour la face du participant principal, de même que, des obstacles jouant contre ses

¹³⁶ « Marde : Nom féminin, propre au langage populaire québécois, adaptation du mot "merde" [...]. » (Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011).

ambitions de satisfaire aux attentes institutionnelles. Ces éléments ont sans nul doute compromis la performance du participant principal en tant que CPC. Examinons ces éléments problématiques pour la face.

La séquence débute à la ligne 105 au moment où le commandant de cours décide de parler des problèmes de travail d'équipe. C'est également le début du premier trouble, car d'un cours magistral, l'interaction est réorientée vers un nouveau propos. Cette nouvelle entrée en matière est toutefois interrompue lorsqu'un stagiaire frappe à la porte. Elle se poursuivra à la ligne 191 lorsque le commandant de cours y reviendra et lorsqu'il invitera le participant principal (IC) à partager ses conclusions sur la situation (ligne 197). Ici, le participant principal est appelé à rendre compte des résultats insatisfaisants du peloton. Il assume cette responsabilité et prend la parole à la ligne 202 pour expliquer les difficultés rencontrées par le peloton pendant la préparation de l'inspection. Au début du tour de parole, le participant principal utilise beaucoup le pronom « on ». Toutefois, dès qu'il entre dans le corps des problèmes, il passe au « je » et individualise les responsabilités de chacun (ligne 212-220) : « [J'] ai pas demandé un contrôle assez serré pour avoir l'information », « J'ai demandé à dix heures (.) c'était déjà deux heures plus tard », « Et puis:: vu la pression individuelle que chaque personne avait », « les gens [...] ont mis leurs priorités sur des instructions personnelles ». En présentant ses conclusions, le participant principal parle à la fois des efforts déployés par les stagiaires (lignes 209-211) et des contingences rencontrées lors de la préparation de l'inspection matinale (lignes 220-228). De plus, pour une seconde fois, il fait allusion à un commentaire d'« autrui » : « ça aurait pu être fait sur un quinze vingt minutes ». Cette dernière citation est une remarque qu'a faite l'adjudant pendant l'inspection. La figuration défensive mise en œuvre par le participant principal prend ainsi la forme d'explications qui paraissent très réfléchies. Cette figuration réussit puisqu'avec un régulateur, le commandant de cours y acquiesce (ligne 237).

À la ligne 241, le commandant de cours reprend la parole. Dans son intervention, il excuse les erreurs commises par les stagiaires, dont le participant principal. D'une certaine manière, le commandant de cours fait ainsi de la

figuration protectrice puisqu'à la place d'émettre des reproches au participant principal, il attribue ses bévues à l'inexpérience (lignes 241-242) et au processus « normal » d'apprentissage d'un nouveau membre (lignes 246-248 et lignes 262-263). En revanche, il prévient tous les stagiaires qu'il n'acceptera pas les mêmes erreurs deux fois (lignes 243-245, lignes 249-250 et lignes 262-267) et qu'il ne tolérera plus l'individualisme (lignes 256-259). Alors, d'une part, le commandant de cours préserve la face du participant qui en tant que CPC était responsable de la qualité de l'inspection. Mais, d'autre part, il fait des mises en garde qui sont, en soi, une menace probante pour la face des futurs CPC. C'est la fin du premier trouble puisque suite à ce long tour de parole le commandant de cours cède la parole à un stagiaire.

Le commandant de cours donne la parole à l'élève-officier Taylor qui a la main levée (ligne 273); le second trouble émerge. L'officier Taylor prend la parole à la ligne 277. Son intervention comprend tout d'abord les présentations d'usage (« Élève-officier Taylor 222 capitaine), puis il poursuit avec une préséquence où il demande la permission de faire une remarque (« Moi j'pourrais faire une:: une mention »). Le commandant de cours lui accorde cette permission à la ligne 282. L'officier Taylor reprend alors la parole à la ligne 289. Dans son intervention, il souligne que les consignes du participant principal ont été bien comprises. Toutefois, le « non-respect des tâches d'autrui » s'est avéré un problème pour la préparation de l'inspection matinale. Contrairement au participant principal qui s'était presque strictement attribué l'échec de l'inspection, l'officier Taylor se fait plus ciblé. Il donne un exemple et dénonce ouvertement le comportement de certains officiers qui, à son avis, ont fait du « sabotage ». À cet égard, il fait lui aussi de la figuration protectrice. Il protège la face du participant principal et agresse délibérément la face d'autres stagiaires, les fautifs. L'officier Taylor termine son intervention en demandant l'avis du commandant de cours. Ce dernier lui répond aux lignes 305-310. Son intervention commence par « Ben ça » qui marque déjà une divergence de perspective par rapport à celle de l'officier Taylor. Bien que le commandant de cours exprime son accord avec la mention de l'officier Taylor, le « sauf que » de la ligne 311 l'amène à apporter des précisions

liées à l'intervention du stagiaire. Il souligne les responsabilités de chacun des membres du peloton. Et, en ce qui concerne la discipline, il s'identifie comme le dernier recours. Lorsqu'un incident survient, il s'attend à ce que le CPC soit en mesure de prendre les choses en main, car dit-il, c'est ainsi qu'un stagiaire pourra se distinguer comme un « vrai officier ». À la ligne 337, le commandant de cours continue son propos tout en l'exemplifiant. Seulement là, il met en scène les commandants de section. Il fait référence au pouvoir punitif de ceux-ci et, du même élan, il illustre que le CPC n'est pas seul à veiller à la discipline. Cette intervention clôt le trouble en mettant de l'avant les actions que tous les stagiaires devront démontrer pour, en tant qu'officier, combler les attentes institutionnelles. La conversation est réorientée par une nouvelle question.

L'officier Vinet qui avait la main levée interpelle le commandant de cours (ligne 350). Le commandant de cours lui accorde formellement la parole à la ligne 352; un troisième trouble émerge. L'officier Vinet commence son intervention par une mise en contexte (ligne 356). Il fait mention des interrogations récentes que lui et un autre stagiaire ont eues sur les pouvoirs du CPC. Suite à cette introduction, il pose sa question qui porte sur le pouvoir de punition du CPC. L'utilisation de « réel » laisse transpar tre un certain doute du locuteur quant aux pouvoirs de punition effectifs du CPC. À cet effet, l'officier Vinet oppose implicitement les principes et la pratique. La réaction du commandant de cours à la ligne 362 et son intervention ambivalente à la ligne 367 montrent la délicatesse de la question. Il développe tout de même le sujet en donnant un exemple à la ligne 373. Il définit le pouvoir de punition du CPC comme le droit d'assigner des tâches punitives à un stagiaire pour une période de temps donnée. Il étoffe l'autorité du CPC en le décrivant comme le représentant du commandant de cours et en établissant toute demande du CPC comme un ordre. Quelles que soient les circonstances, il met en garde tout stagiaire qui voudrait se soustraire aux consignes du CPC, car dans cette éventualité, le commandant de cours mentionne que c'est à lui que ce stagiaire devra rendre des comptes. Après ces précisions du commandant de cours, l'interaction diverge vers le rôle du 2IC. C'est la fin du dernier trouble.

Cette séquence révèle la méconnaissance de plusieurs informations, dont le pouvoir du CPC qui est pourtant un élément important pour cette assignation. D'une certaine manière, cet échange vient protéger la face du participant principal qui ignorait autant que les autres stagiaires ces informations indispensables à ses fonctions. Autant l'intransigeance du début de l'inspection (voir la première interaction : *L'inspection matinale*) que l'allusion répétée à l'individualisme permettent de croire que, durant son assignation comme CPC, le participant principal n'a sûrement pas eu le respect qui incombait à la préservation de sa face.

Conclusions

La structure de l'interaction décrite antérieurement tient du cadre formel des interactions ayant cours dans une salle de classe (voir Mchoul, 1978). Le participant principal ne contrevient en aucun cas à cet ordre. Il prend la parole lorsqu'il y est invité et c'est à ce moment-là qu'il s'efforce de faire de la figuration. À une seule occasion, il enchaîne rapidement après le commandant de cours, mais cela pour répondre à une question qui lui a été adressée. La figuration conciliante du participant principal se révèle dans toute sa mise en acte comme CPC. Par exemple, le participant principal répond à la porte, confirme le compte, fournit les informations liées aux absences et répond aux questions du commandant de cours. Cette ligne d'action du participant principal n'est pas contestée, donc elle doit s'aligner avec les attentes du commandant de cours. Pour sa part, la figuration défensive s'observe quand, avec assez de diplomatie¹³⁷, le participant principal parle des difficultés associées à l'inspection. Il parvient ainsi à faire valoir deux conceptions, soit son inexpérience et son potentiel comme CPC.

Il est aussi intéressant de noter que dans cette séquence, il est possible d'observer de la figuration protectrice. Par exemple, lorsque le commandant de cours excuse l'inexpérience du participant principal, ou encore, lorsqu'un stagiaire prend la parole pour souligner la clarté des instructions données par le participant

¹³⁷ Le participant principal fait preuve de diplomatie en citant le commandant de cours, en présentant ses initiatives aussi bien que ses erreurs, et ce, tout en minimisant l'implication des autres stagiaires.

principal. Dans l'ensemble, cette interaction se confirme comme très peu périlleuse pour la face, car le participant principal n'est pas directement incriminé. L'interaction qui suit montre par contre un tout autre contexte tant interne qu'externe. Alors, regardons cette dernière interaction de l'analyse.

L'évaluation du CPC

Troisième interaction : définition de la situation

Cette troisième interaction a lieu à la fin de la journée. Le participant principal, l'instructeur Tinel et moi nous trouvons dans l'un des bureaux de counseling. Le participant principal et l'instructeur Tinel sont assis face à face. Une table¹³⁸ les sépare tandis que je suis debout dans un coin du bureau. La rencontre porte sur le rapport d'évaluation rédigé par l'instructeur Tinel. Ce dernier a observé le CPC tout au long de son assignation¹³⁹. Lors du premier échange, l'instructeur Tinel invite le participant principal à parler des difficultés rencontrées lors de son assignation, puis il présente les différents points de son rapport lequel se trouve devant lui.

Transcription

1	P. principal	((P. principal regarde vers le bas.)) Mmm euh
2		bien y avait euh euh (TCP) hhh. des
3		commandements des des trucs qu'y avaient été
4		oubliés:: (.) des (.) ((P. principal lève les yeux et
5		regarde l'instructeur Tinel.)) des alignements
6		(TCP) pas [(inaudible) ((P. principal hoche la tête
7		de gauche à droite.))
8		
9	Instructeur Tinel	[M'ké
10		
11		(CP)
12		
13	P. principal	Aussi (des::) - =
14		
15	Instructeur Tinel	= Ça c'est plus ou moins important
16		(.) vous savez pas toute votre (.) drill ¹⁴⁰ pa::r-
17		cœur Ok [pour l'instant là (TCP) ((P. principal
18		hoche la tête de bas en haut.))

¹³⁸ Sur la table se trouve du matériel informatique (un écran, une tour d'ordinateur, etc.), une boîte de mouchoirs et le rapport d'évaluation.

¹³⁹ L'assignation du participant principal a duré environ 24 heures.

¹⁴⁰ La drill est la marche militaire.

19
20 (.)
21
22 P. principal [(OK)
23
24 Instructeur Tinel ((Suite du tour de parole de la ligne15))
25 c'pour ça qu'c'est nous autres qui est en
26 charge pour en avant du peloton ((P. principal
27 cambre un moment le haut du dos.))
28
29 (TCP)
30
31 P. principal Ouais
32
33 (TCP)
34
35 Instructeur Tinel Quand on va juger qu'vous allez êtes apte (.) à
36 donner des ordres (.) là on va vous mettre- en
37 charge (CP) **ké**
38
39 (TCP)
40
41 Instructeur Tinel L'prochain CCP¹⁴¹ la (.) plus que ça va aller (.)
42 plus qu'y va avoir de tâches
43
44 (TCP)
45
46 P. principal D'accord ((P. principal acquiesce de la tête.))
47
48 (TCP)
49
50 Instructeur Tinel Comprenez ça?
51
52 (TCP)
53
54 P. principal ((P. principal regarde vers le bas.)) Oui (.) [En
55 fait-
56
57 Instructeur Tinel [Donc
58
59 (CP)
60
61 P. principal Oui (.) ça c'est (beau)
62
63 (CP)

¹⁴¹ Dans ce tour de parole, CCP fait référence au CPC, le participant principal.

Analyse

Dans cette séquence, la figuration se limite à la conciliation. Le participant principal répond, dans un premier temps, à la demande qui lui est adressée, mais cette figuration ne répond pas aux attentes de l'instructeur Tinel. Dans un deuxième temps, le participant principal s'affiche comme un stagiaire en apprentissage. Par l'entremise de la régulation, il s'accorde avec le discours de l'instructeur Tinel qui s'adresse à un apprenti. Cette figuration, contrairement à la précédente, n'est pas remise en cause, elle doit donc cadrer avec les attentes de l'instructeur. Voyons comment cela s'articule dans la séquence.

Cette séquence s'ouvre sur une invitation¹⁴² de l'instructeur Tinel. Suite à cette invitation, le participant principal prend la parole et tente de verbaliser les difficultés qu'il a rencontrées lors de son assignation comme CPC (lignes 1 et ligne 13). Durant cette autoanalyse, il hésite beaucoup (ex : « Mmm », « euh », « hhh ») et est d'ailleurs interrompu par l'instructeur Tinel. Ce dernier disqualifie l'analyse du participant principal et décide d'en rectifier le contenu (la ligne 15); le trouble émerge. L'instructeur Tinel qualifie de peu importantes les lacunes relevées par le participant principal. Il informe le participant principal qu'à ce stade de l'instruction¹⁴³, connaître la drill et donner des ordres ne sont pas encore des aptitudes attendues des stagiaires (lignes 15, 25 et 35). Durant ces tours de parole, le participant principal intervient, mais ce, presque uniquement avec des régulateurs : « OK » (ligne 22), « Ouais » (ligne 31), « D'accord » (ligne 46), le langage non verbal¹⁴⁴, « Oui [...] » (ligne 61). Par l'entremise de ces régulateurs, il signifie son accord et son écoute en tant qu'interactant. Ses interventions sont manifestation de la figuration conciliante. Néanmoins, suite à la question de l'instructeur Tinel à la ligne 50, une possible préséquence à la ligne 54 (« [En fait- ») laisse présager que l'entente n'est que partielle.

Cette préséquence est toutefois interrompue; le participant principal n'y donne pas suite. On peut donc dire qu'en gardant le silence à la ligne 59, puis en

¹⁴² J'ai commencé à filmer suite à cette invitation.

¹⁴³ Les stagiaires sont à leur troisième semaine d'instruction.

¹⁴⁴ Le participant principal acquiesce de la tête.

répondant affirmativement à la ligne 61, le participant décide plutôt de maintenir sa ligne d'action conciliante et de s'accorder en bloc avec le discours de l'instructeur Tinel. Ce dernier n'a rien à redire, il poursuit avec un autre point du rapport d'évaluation; c'est la fin du trouble.

Transcription

63		(CP)
64		
65	Instructeur Tinel	Ké (.) J'v- J'vou::s ai mis à (.) point fort (.)
66		application des connaissances (.) Ok (TCP) ((P.
67		principal lève les yeux et regarde l'instructeur.))
68		pour qu'est-ce qu'on est rendu du cou::rs (TCP)
69		vous savez où vous en allez (.) ké (TCP) y a pas
70		beaucoup d'applications d'connaissances (.) vous
71		avez presque rien vu (CP) ((P. principal regarde
72		vers le bas.)) donc c'est votre point fort ((P.
73		principal hoche de la tête de bas en haut.))
74		
75		(CP)
76		
77	Instructeur Tinel	Rendement sous pression ((P. principal regarde
78		l'instructeur.)) (TCP) ok (.) vous avez pas
79		vraiment d'stress (TCP) >vous n'avez pas assez<
80		(CP) ké (.) vous comprenez ça?= =Vous voulez dire
81	P. principal	
82		que euh j'ai pas assez de:: stress à faire c'que
83		j'fais là?
84		
85		
86		(.)
87		
88	Instructeur Tinel	Ouais (.) vous étiez trop calme (TCP) c'est ça
89		vosre problème= = \$J'étais euh j'paraissais peut-
90	P. principal	
91		être calme (.) mais j'étais pas si calme que ça\$= =Ok
92		
93		
94	Instructeur Tinel	
95		(TCP) [ça paraissait pas
96		
97	P. principal	[J' - J' -
98		
99		
100		(TCP)
101		
102	P. principal	\$J'ai été sur le stress euh toute la journée\$ (.) En
103		plus euh j'avais euh ((P. principal baisse la tête et
104		replaces son béret.)) j'fais d'la fièvre moi
105		aujourd'hui (.) pis! euh depuis qu'on a eu les les

106 vaccins y a deux jours ((P. principal hoche la tête
107 de droite à gauche.)) eu::h (TCP) [on dirait qu'j'ai
108 (perdu)
109
110 Instructeur Tinel [ça commence
111 en haut la le::s
112
113 P. principal ((Suite du tour de parole de la ligne 102)) toute
114 toute mon énergie est r'partie ((P. principal lève
115 les épaules, puis il cambre le haut du dos avec
116 une expression faciale de douleur.)) Eu::h avant
117 vendredi (.) j'étais capable (.) tsé j'faisais
118 toujours d'l'entraînement euh en salle (TCP)
119 (bon) tsé ((P. principal hoche la tête de haut en
120 bas.)) d'l'entraînement dans ma chambre [tout ça
121
122 Instructeur Tinel [Ouais
123 j'comprends
124
125 (.)
126
127 P. principal ((suite du tour de parole de la ligne 113)) Puis
128 depuis qu'on a eu les vaccins la ((P. principal
129 hoche la tête de droite à gauche.)) j'ai même pu
130 l'goût d'm'entraîner (TCP) j'suis complètement à
131 plat là [puis tous les problèmes (inaudible) ((P.
132 principal se mord les lèvres.))
133
134 Instructeur Tinel [pis! tsé:: c'est comme j'vous l'ai dit
135 tantôt là tsé c't'un incubateur ici là=
136
137 P. principal =Hmm(.)
138 mais les vaccins ((P. principal se mord les
139 lèvres.)) [moi c'que j'considère c'est que euh
140
141 Instructeur Tinel [Tout l'monde va pogner la grippe tout
142 [l'monde
143
144 P. principal ((P. principal cambre le haut du dos, puis il
145 s'appuie sur le dossier de sa chaise et se balance
146 à quelques reprises de l'avant à l'arrière.))
147 [C'que j'considère c'qu'les vaccins m'ont affaibli
148 (.) parce que moi j'trouve que euh les vac[cins ça
149 affaiblit l'corps euh pis! la j'suis [euh j'suis
150 comme une autre personne ((P. principal se mord
151 les lèvres et il regarde vers le bas.))
152
153 (TCP)
154
155 Instructeur Tinel [Ça
156 c'est sûr

157		
158	Instructeur Tinel	[Ouais
159		
160	Instructeur Tinel	Ké:: >ensuite< (.) points à améliorer (.) ((P.
161		principal regarde l'instructeur.)) communication-
162		communique efficacement=
163		
164	P. principal	=Ouais c'est [bien
165		Hmm Hmm ((P. principal hoche la tête de haut en
166		bas, puis en disant « Hmm », il fait un hochement
167		la tête inclinée.))

Analyse

À l'intérieur de cette séquence, le participant principal se présente à titre de stagiaire qui, malgré lui, n'est pas en pleine possession de ses moyens. La figuration défensive émerge comme chaque fois que le participant principal défend sa performance de CPC. Par l'entremise de la reformulation et de la justification, il infirme l'évaluation de l'instructeur Tinel. En plaidant qu'il a été stressé et qu'il a été affecté par les effets secondaires des vaccins, le participant principal revendique, d'une part, sa souveraineté émotionnelle (stress) et physique (effets secondaires des vaccins); il se présente comme l'ultime juge à ces égards. D'autre part, le participant principal revendique son potentiel en tant que CPC puisqu'il sous-tend, qu'en pleine possession de ses moyens, il aurait sûrement été en mesure de remplir les attentes institutionnelles (rendement sous pression). Il obtient officieusement gain de cause puisque l'instructeur Tinel s'accorde avec lui. En revanche, son argumentation ne lui permet pas d'obtenir officiellement la reconnaissance souhaitée, car le rapport d'évaluation n'est pas amendé. Regardons de plus près comment cela survient.

La séquence commence lorsque l'instructeur Tinel prend la parole pour présenter l'un des points que le participant principal doit améliorer en vue de ses prochaines assignations. À cette occasion, l'instructeur Tinel affirme qu'en ce qui a trait au « rendement sous pression », le participant principal n'a « pas vraiment d'stress » (lignes 79). Sa question de la ligne 80 laisse la porte ouverte pour une réplique du participant principal (« vous comprenez ça? »). Plutôt que de manifester sa compréhension, le participant principal enchaîne immédiatement avec une reformulation interrogative (ligne 82); le trouble émerge. Donc, l'instructeur Tinel est amené à répondre à cette interrogation en affirmant de nouveau qu'il a trouvé

le participant principal « trop calme » lors de son assignation. La ligne 92 (« mais j'étais pas si calme que ça ») témoigne de l'opposition du participant principal.

Encore ici, au lieu de consentir à l'évaluation de l'instructeur Tinel, le participant principal, sans invitation cette fois, enchaîne immédiatement avec une nouvelle intervention. Scrupuleusement (« J'étais euh j'paraissais peut-être calme ») et quelque peu mal à l'aise (sourire), le participant principal exprime son point de vue divergeant. Il est maintenant évident qu'il se défend et que ses interventions sont de la figuration défensive. À la ligne 94, l'instructeur Tinel se montre à l'écoute, mais il persiste à dire que le stress du participant principal ne paraissait pas. Conséquemment, aux lignes 102, 113 et 127, le participant principal s'efforce d'étayer sa défense. À titre figuratif, il s'évertue à justifier les apparences trompeuses en fournissant d'autres raisons. Par exemple, il précise qu'il a été stressé toute la journée et qu'il souffre des effets secondaires des vaccins. Ligne 104 (« J'fais d'la fièvre moi aujourd'hui »), ligne 113 (« = toute toute mon énergie est r'partie »), ligne 129 (« j'ai même pu l'goût d'm'entraîner ») et ligne 130 (« j'suis complètement à plat ») sont les faits que le participant principal présente pour expliquer sa contre-performance. Aux lignes 110, 122 et 134, l'instructeur Tinel se montre compréhensif devant l'état de santé du participant principal, car il semble accoutumé à ce type de problèmes: « [ça commence en haut là le::s= » et « tsé c't'un incubateur ici là ». Pour l'instructeur Tinel, c'est le milieu confiné où résident les stagiaires qui est en cause. Cette explication ne cadre cependant pas avec la défense du participant principal. Ce dernier revient à la charge à la ligne 137. Le participant principal impute de nouveau ses faiblesses aux effets secondaires des vaccins. La régulation (« Hmm ») témoigne davantage de son écoute que de son accord parce que même si un certain malaise est toujours perceptible dans son intervention (P. principal se mord les lèvres.), le participant principal s'oppose maintenant sur un ton plus tranchant et d'une manière plus catégorique (« mais les vaccins [moi [...]] c'que j'considère c'est que euh). Sa défense se poursuit à la ligne 147. Le participant principal est toujours en mode défensif; il est campé sur sa position. Les régulateurs utilisés par l'instructeur Tinel montrent plus qu'une écoute active, cette fois-ci, ils indiquent l'accord

(lignes 155 et 158). Le participant principal n'a rien à redire; la figuration utilisée lui donne un certain crédit en ce qui a trait à sa face, sa compétence en qualité d'ancien CPC. Lorsque l'instructeur Tinel reprend la parole, c'est ensuite pour introduire le prochain point de l'évaluation (ligne 160). Sans aucune forme d'opposition, le participant principal acquiesce à cette réorientation de la conversation (ligne 164). C'est le retour à l'« agenda » donc la fin du trouble avec la lecture du prochain point du rapport.

Transcription

160	Instructeur Tinel	Ké:: >ensuite< (.) points à améliorer (.) ((P. principal regarde l'instructeur.)) communication-communicative efficacement=
161		
162		
163		
164	P. principal	=Ouais c'est [bien
165		Hmm Hmm ((P. principal hoche la tête de haut en bas, puis en disant « Hmm », il fait un hochement la tête inclinée.))
166		
167		
168		
169	Instructeur Tinel	[Ké::
170		(TCP) vous l'avez vu (TCP) quand vous parlez au peloton parlez fort (TCP) parlez pour qu'tout l'monde ((P. principal se racle la gorge.)) entend (TCP) ké (.) pas (.) parlez pas juste à personne qui est en face de vous là=
171		
172		
173		
174		
175		
176	P. principal	= J'commence une extinction d'voix aussi ((P. principal fait un bref hochement la tête inclinée en disant « aussi », puis il hoche la tête de haut en bas.)) =
177		
178		
179		
180		
181	Instructeur Tinel	=Ké
182		
183		(.)
184		
185	P. principal	Faut dire euh j'sais pas si j'va encore avoir ma voix demain=
186		
187		
188	Instructeur Tinel	=Inquiétez vous pas (.) quand ((P. principal se racle la gorge.)) on fait d'la drill là ((P. principal hoche la tête de haut en bas.)) (.) on n'a plus d'voix après (TCP) [ké
189		
190		
191		
192		
193	P. principal	[Hmm Hmm ((P. principal hoche la tête de haut en bas et il fait un mouvement avec sa mâchoire.))
194		
195		
196		
197		(TCP)

198		
199	Instructeur Tinel	((suite du tour de parole de la ligne 188)) Parlez avec la gorge (TCP) ça va- ça va s'en v'nir ((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
200		
201		
202		
203		(.)
204		
205	P. principal	M'ouais ((P. principal regarde vers le bas.))
206		
207		(TCP)
208		
209	Instructeur Tinel	Quand vous allez plus avoir de voix là (.) vous allez voir là (.) parlez avec la gorge là (.) vous allez savoir c'est quoi ((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
210		
211		
212		
213		
214		(TCP)
215		
216	P. principal	Hmm Hmm
217		
218		(TCP)

Analyse

Pendant cette brève séquence, le participant principal se présente comme un stagiaire qui était physiquement démuné devant à ses responsabilités de CPC. Une fois de plus, il revendique son potentiel comme CPC. Pour se faire, il use de la figuration défensive. Elle prend la forme d'une excuse, une extinction de voix, par laquelle le participant principal se défend de ne pas avoir pu parler assez fort. Cette excuse n'est cependant pas retenue par l'instructeur Tinel. Pour l'instructeur, une extinction de voix apparaît comme une difficulté courante et surmontable. Alors, pour une deuxième occasion, la défense du participant principal ne lui permet pas de combler les attentes institutionnelles puisque le rapport d'évaluation reste inchangé. La figuration conciliante succédera à cette figuration défensive. L'écoute dont fait preuve le participant principal, le positionne maintenant comme un apprenti. Ceci semble s'aligner avec les attentes de l'instructeur qui n'a rien à redire. Revenons sur cette séquence et cet insuccès figuratif.

Cette séquence débute lorsque l'instructeur Tinel présente le second point que le participant principal doit améliorer : communiquer efficacement. Encore une fois, la source du trouble est l'évaluation négative de l'instructeur Tinel. À la ligne 169, il mentionne que le participant principal ne parlait pas assez fort. Ceci amène le participant principal à enchaîner immédiatement avec une justification

aux lignes 176 et 185. Ici également, le participant principal défend ses aptitudes comme CPC en invoquant une limite physique. L'excuse est donc de nouveau utilisée pour la figuration. L'instructeur Tinel se montre réceptif à cette excuse, mais il ne reconsidère pas son évaluation pour autant. Au lieu de cela, aux lignes 188, 199, 209, il rassure le participant et lui donne des conseils pour surmonter les désagréments d'une extinction de voix. Le participant principal n'insiste pas, de la figuration défensive, il passe à une figuration plus conciliante (lignes 193 et 205). Cette progression s'opère beaucoup plus rapidement qu'à la séquence précédente. L'instructeur Tinel peut alors poursuivre avec un autre point du rapport. Cela met ainsi fin au trouble.

Transcription

218		(TCP)
219		
220	Instructeur Tinel	Ké (.) quand qu'on vous pose des des des
221		mots ((P. principal se mord les lèvres et
222		regarde vers le bas.)) des des choses à faire là
223		(.) expliquez-les comme du monde (CP) ((P.
224		principal lève les yeux et regarde l'instructeur.))
225		Ké (TCP) faites les faites les appliquer aussi (CP)
226		Si vous voyez qu'votre monde y est lâche (TCP)
227		ben commencez à:: raidir sur eux autres (CP)
228		commencez à les stresser un peu plus (.) vous
229		comprenez c'que j'veux dire? ((P. principal
230		mâche quelque chose.))
231		
232		(.)
233		
234	P. principal	Est-ce qu'y a un exemple (.) par exemple où:: j'ai
235		été lâche pis! y avait une situation que j'avais [(à)
236		intervenir
237		
238	Instructeur Tinel	[Ce
239		matin ((P. principal se mord les lèvres comme il
240		l'a déjà souvent fait dans cette interaction.))
241		
242		(P)
243		
244	P. principal	À:: cause du timing (.) vous parlez?
245		
246		(.)
247		
248	Instructeur Tinel	Y était et dix (TCP) pis! y avait pas personne
249		encore dans classe (.) vous m'avez dit « Ah y ont
250		pas respecté mon timing »

251		
252		(CP)
253		
254	P. principal	Et dix (quand- ok) quand [quand vous êtes v'nu
255		nous chercher (inaudible) ((P. principal hoche la
256		tête de haut en bas. Son expression faciale : il
257		serre les lèvres et en baisse les coins. Son regard
258		tend vers le bas.))
259		
260	Instructeur Tinel	[C'est à vous à l'faire
261		respecter
262		
263		(.)
264		
265	P. principal	Hmm Hmm ((P. principal hoche la tête de haut en
266		bas.))
267		
268		(.)
269		
270	Instructeur Tinel	Quand vous étiez dehors là
271		
272		(CP)
273		
274	Instructeur Tinel	Vous s'en souvenez? =
275		
276	P. principal	= A:: h vous parlez pour le
277		PT matinal? =
278		
279	Instructeur Tinel	= <u>Non</u> (TCP) quand vous étiez
280		dehors eu::h j'vous ai pogné j'vous ai dit à et dix
281		faut qu'tout le monde soit dans cette classe là
282		(CP) la (.) j'vous ai pogné ((P. principal se mord
283		les lèvres.)) =
284		
285	P. principal	= A::H d'accord (ouais)
286		((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
287		je [(inaudible)
288		
289	Instructeur Tinel	[vous m'avez dit vous v'nez d'renter
290		((P. principal se mord les lèvres.)) « Ah ben le
291		monde y ont pas respecté c'que j'ai dit » (TCP)
292		c'est normal faut [que vous respect-
293		
294	P. principal	[Non (.) non c'est ça- =
295		
296	Instructeur Tinel	= Faut
297		qu- =
298		
299	P. principal	= C'est vrai qu'[j]avais ((P. principal hoche
300		la tête de haut en bas.))
301		

302	Instructeur Tinel	[Faut que premièrement (.)
303		vous vous respectez c'que vous vous dites ((P.
304		principal hoche la tête de haut en bas.))
305		
306		(TCP)
307		
308	P. principal	Hmm
309		
310		(.)
311		
312	Instructeur Tinel	Pis! en plus (.) faut qu'vous l'fassiez appliquer
313		aux autres
314		
315		(TCP)
316		
317	P. principal	Hmm Hmm ((P. principal hoche la tête de haut
318		en bas.))
319		
320		(TCP)
321		
322	Instructeur Tinel	Si vous voyez qu'y sont en r'tard vous les
323		dépêchez (CP) « Let's go dépêchez vous là on
324		(était) déjà supposé [être en [e::n - ((P. principal
325		hoche la tête de haut en bas.))
326		
327	P. principal	[À c'moment là j'ai
328		
329	Instructeur Tinel	((Suite du tour de parole de la ligne 322)) en
330		classe »
331		
332	P. principal	((Suite du tour de parole de la ligne 327)) j'ai fait
333		preuve de lacunes euh caporal-chef (.) ça [euh
334		j'en suis conscient (CP) [(caporal-chef) ((P.
335		principal hoche la tête de haut en bas.))
336		
337	Instructeur Tinel	[Ké
338		
339	Instructeur Tinel	[Vous savez comment
340		réparer ça là?
341		
342		(CP)
343		
344	P. principal	Oui ben euh les prochaines fois quand j'va être
345		CCP (.) j'va euh avoir un mécanisme de contrôle
346		(.) autrement dit [euh
347		
348	Instructeur Tinel	[Ké
349		
350	P. principal	((Suite du tour de parole de la ligne 344)) quand
351		j'vais demander à quelqu'un d'faire quelque
352		chose (.) un j'vais leur demander ((P. principal

353 tousse.) j'vais leur poser des questions pour
 354 vérifier qu'y ont bien compris (TCP) puis euh
 355 j'vais ensuite de ça dire « tu t'reviens me r'voir
 356 dans dix minutes (.) pour me donner
 357 l'information (TCP) que j'veux avoir »
 358 (TCP) et donc [pour dans deux heur- ((P.
 359 principal semble mâcher quelque chose.))
 360
 361 Instructeur Tinel [Ouais (TCP) ou si euh y ont
 362 besoin d'être assis (TCP) ben vous leur dites« Ok
 363 à telle heure » (TCP) Si vous voyez que y
 364 prennent tout l'temps cinq minutes de plus (TCP)
 365 ben vous leur donnez un- timing un p'tit
 366 peu plus eu::h un p'tit peu plus d'bonne heure
 367 ((P. principal hoche la ben vous tête de haut
 368 en bas.))
 369
 370 (TCP)
 371
 372 P. principal Ok ((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
 373
 374 (.)
 375
 376 Instructeur Tinel Ça va jouer sur leur temps=
 377
 378 P. principal = C'est c'que j'ai fait
 379 après (.) pour l'heure du dîner [donc on est arrivé
 380 un p'tit peu avant-
 381
 382 Instructeur Tinel [Ouais j'ai vu ça
 383 (.) vous avez donné cinq minutes pour manger =
 384
 385 P. principal = Hmm
 386 ((P. principal fait un hochement la tête inclinée.))
 387 (.) on avait euh (TCP) j'me suis donné cinq
 388 minutes d'avance ((P. principal hoche la tête de
 389 haut en bas.))
 390
 391 (.)
 392
 393 Instructeur Tinel Ké (TCP) y a ça aussi là (CP) vous savez qu'y
 394 sont en r'tard mais ((P. principal se frotte les yeux
 395 avec ses doigts.)) (TCP) y faut quand même qu'le
 396 monde y mange là
 397
 398 (TCP)
 399
 400 P. principal Ouais [mais j'étais
 401
 402 Instructeur Tinel [Ké (TCP) moi j'ai mangé après vous
 403 autres (.) j'ai eu l'temps quand même de manger

404		(.) j'suis rendu ha::bitué à ça ((P. principal semble
405		mâcher quelque chose. De plus, il hoche la tête
406		de haut en bas et en mâchant quelque chose.)) [(.)
407		
408	P. principal	[Hmm
409		
410	Instructeur Tinel	((Suite du tour de parole de la ligne 402)) c'pas
411		tout l'monde
412		
413		(.)
414		
415	P. principal	>Mais étant donné< que j'pas habitué à faire des
416		timings pis! des déplacements (.) j'voulais
417		m'donner un cinq minutes d'avance pour être
418		certain [(qu'à peu près)
419		
420	Instructeur Tinel	[C'correct vous êtes arrivés à l'heure
421		
422		(TCP)
423		
424	P. principal	C'est sûr ((P. principal lève les sourcils et fait un
425		bref hochement la tête inclinée.))
426		
427		(.)

Analyse

Durant cette séquence, la figuration défensive se traduit en premier lieu par une question. Le participant principal demande à l'instructeur Tinel un exemple, une situation, où il a fait preuve de lâcheté. De prime abord, il est difficile d'établir, si de la part du participant principal, il s'agit d'incrédulité ou d'ignorance. Toutefois, lorsque le participant principal se ravise, son incrédulité apparaît plus clairement et la figuration défensive aussi. Durant cette séquence, ce scepticisme varie. La figuration du participant principal prend donc différentes formes. De la figuration défensive, il passe à la figuration conciliante, puis à la figuration préventive, pour finalement revenir à la charge avec de la figuration offensive. Ces efforts de figuration aussi différents soient-ils, montrent que le participant principal aspire à répondre aux attentes de l'institution. En somme, il revendique ses aptitudes en tant que CPC. Bien qu'il se positionne comme un apprenti, le participant principal semble malgré tout vouloir démontrer que, lors de son assignation, il a été en mesure de remplir certaines des attentes institutionnelles (ex. : respecter les timings). Le participant principal gagne en partie sa campagne lorsque l'instructeur Tinel revoit sa position pour le timing du

dîner. Toutefois, le rapport d'évaluation demeure inchangé. Observons dans les détails ces formes figuratives.

La séquence commence lorsque l'instructeur Tinel reproche au participant principal son manque d'autorité. La question « vous comprenez c'que j'veux dire? » (ligne 228) qui est la dernière intervention de l'instructeur Tinel laisse, une fois de plus, la porte ouverte à une réaction du participant principal. Le stagiaire en profite au tour de parole suivant. C'est le début du premier trouble puisque quelque peu hésitant, le participant principal demande un exemple, une situation concrète, où son autorité aurait failli; il semble incrédule. Cette réaction se profile comme de la figuration défensive. L'instructeur Tinel empiète sur cette figuration pour préciser un des moments mis en cause (ligne 238).

En dépit de cette réponse, le participant principal reprend la parole à la ligne 244. Il relance son interrogatoire, mais là, le participant principal utilise la reformulation pour tenter d'identifier les faits que lui reproche l'instructeur Tinel. Ce dernier offre plus de détails sur la situation à la ligne 248 (heure, endroit et citation), malgré cela, le participant principal reprend la parole à la ligne 254. Il semble toujours s'interroger sur le contexte en question; l'interintelligibilité est loin d'être acquise. Ceci expliquerait pourquoi aux lignes 260, 270 et 274, l'instructeur Tinel s'efforce de préciser son exemple et de valider la compréhension du participant principal. Nonobstant, ces interventions ne suffisent pas, parce qu'à la ligne 276, le participant principal s'interroge toujours sur les reproches qui lui ont été formulés. À la ligne 279, le ton de l'instructeur Tinel se fait plus ferme, mais il expose tout de même de nouveaux détails sur l'incident. Cette intervention de l'instructeur met fin à l'incompréhension puisque finalement le participant principal use d'un régulateur à la ligne 285 (« A::H d'accord (ouais) ») pour signifier qu'il se rappelle la situation en question.

L'interintelligibilité rétablie, le participant principal a maintenant en main un exemple où il a fait preuve de lacunes. L'exemple est à ce point convaincant que la figuration défensive initiale est délaissée au profit de la conciliation. Conséquemment, aux tours de parole débutant aux lignes 294 et 299, le participant principal tente de prendre la parole pour s'accorder avec l'évaluation de

l'instructeur Tinel. Toutefois, l'instructeur Tinel ne lui en laisse pas la chance; il domine la conversation de la ligne 296 à la ligne 329. Ses remontrances exposent les bévues commises par le participant principal. Pendant ce temps, le participant principal se limite à la figuration conciliante avec la régulation (lignes 308 et 317). En manifestant ainsi son écoute et son attention face aux corrections de son supérieur, le participant principal apparaît comme un stagiaire qui apprend les ficelles du métier. Devant ce comportement, l'instructeur Tinel n'a rien à redire. Le participant principal maintient cette ligne d'action jusqu'à ce qu'à la ligne 327 où il parvient à interrompre l'instructeur et à prendre la parole. Lors de cette intervention (ligne 327), le participant principal passe de la régulation à une déclaration où il reconnaît ses failles (figuration préventive). Cette autocorrection transparaît comme une façon de préserver la face en écourtant les corrections de l'instructeur. Seulement, elle amène l'instructeur Tinel à lui poser une question d'examen (ligne 339). Le participant principal est invité à prendre la parole pour expliquer comment il pourrait éventuellement « réparer » ses bévues. Aux lignes 344 et 350, le participant principal tâche de définir les actions à prendre afin de respecter les timings. En quelque sorte, il fait état de l'expérience qu'il a acquise comme CPC et son potentiel pour l'avenir. Pour cette raison, j'avance que même dans cette réponse il y a des fondements figuratifs (défensifs). L'instructeur s'aligne avec ces propositions et renchérit avec d'autres suggestions (lignes 361 et 376). Par conséquent, il ratifie la figuration, la ligne d'action, du participant principal. C'est la fin du premier trouble, mais le début du second trouble puisque les recommandations de l'instructeur Tinel incitent le participant principal à reprendre la parole. Il enchaîne immédiatement avec ce qui apparaît comme de la figuration offensive. Cette dernière prend la forme d'un début de plaidoyer pour ses tours de force comme CPC, une forme d'autopromotion (ligne 378). Le sarcasme (ton et formulation) de l'instructeur Tinel à la ligne 382 montre qu'il ne partage pas la perspective du participant principal. Ce dernier revient donc à la charge. Il enchaîne immédiatement après l'instructeur avec une justification où il défend encore son tour de force, soit avoir respecté le timing du dîner (ligne 387). Le participant principal se ravise de mettre en cause son emploi du temps serré

(ligne 387), mais maintient sa défense jusqu'à ce que l'instructeur Tinel lui donne raison à la ligne 420. Le trouble prend fin à ce moment-là puisque l'instructeur Tinel peut poursuivre avec le prochain point du rapport d'évaluation.

Transcription

427 (.)
 428
 429 Instructeur Tinel Ké [ensuite (CP) point à améliorer (.) ((P.
 430 principal se racle la gorge et il cambre un moment
 431 le haut du dos.)) respect de l'intention du
 432 supérieur (.) comme j'veus en ai parlé (.) respect
 433 des timings (CP) Quand que j'veus dis à un
 434 endroit où s'former (TCP) vous êtes à l'heure
 435 (TCP) pis! vous êtes formés à tel endroit (CP)
 436 Vous comprenez ça? ((P. principal mâche
 437 quelque chose.))
 438
 439 P. principal [.hhh hhh.
 440
 441 (TCP)
 442
 443 P. principal Ouais (TCP) mais- après dans la journée à part le
 444 le premier moment où on était à l'extérieur pis!
 445 on a:: pas formé dans la classe correctement
 446 (TCP) par la suite est ce que:: y a eu d'autres
 447 problèmes (.) qui sont arrivés?
 448
 449 (.)
 450
 451 Instructeur Tinel Pour le timing ça?=
 452
 453 P. principal = Ouais ((P. principal hoche la
 454 tête de haut en bas.)) (CP) parce que pour [les
 455 (inaudible)
 456
 457 Instructeur Tinel [Exactement
 458 là:: les moments d'la journée j'm'en souviens
 459 plus exactement quand (.) mais je sais qu'y en a
 460 eu plus qu'un ((P. principal hoche la tête de haut
 461 en bas.))
 462
 463 (CP)
 464
 465 P. principal Comme aux douches ou au gymnase (.) est-ce que
 466 c'était correct? (TCP) [(inaudible)
 467

468	Instructeur Tinel	[Ça c'est l'PSP ¹⁴⁵ qui
469		calculait ça
470		
471		(TCP)
472		
473	P. principal	Ok ((P. principal cambre un moment le haut du
474		dos, puis il se replace sur sa chaise.))
475		
476		(.)
477		
478	Instructeur Tinel	Pour sortir vous étiez correct j'pense (.) mais pas
479		pour (CP) pas pour le début du PT > vous étiez
480		pas correct<
481		
482		(TCP)
483		
484	P. principal	Non (.) pas pour l'début?
485		
486		(.)
487		
488	Instructeur Tinel	Ké =
489		
490	P. principal	= Ké (.) j'avais l'impression qu'on était
491		correct dans (l'début) ((En parlant P. principal
492		regarde vers le bas.))
493		
494		(TCP)
495		
496	Instructeur Tinel	Y:: faut qu'ça fasse vite (TCP) tout l'monde a
497		pris leur douche j'espère?
498		
499		(TCP)
500		
501	P. principal	Oui ((P. principal hoche la tête de haut en bas; il
502		regarde toujours vers le bas.)) (TCP) oui oui ((P.
503		principal lève les yeux et regarde l'instructeur.))
504		
505		(LP)

Analyse

Comme dans la séquence précédente, le participant principal ne semble pas s'accorder avec l'évaluation de l'instructeur Tinel. La figuration défensive consiste encore à demander des comptes en sollicitant un exemple. Seulement, les vagues souvenirs de l'instructeur Tinel minent cette défense que le participant

¹⁴⁵ PSP est l'abréviation pour *Programme de soutien du personnel*. Dans ce cas-ci, l'instructeur parle de la personne responsable du conditionnement physique des membres du peloton.

principal abandonnera. Cette figuration du participant principal ne lui permettra donc pas d'illustrer ses aptitudes comme CPC, c'est-à-dire sa capacité à répondre aux attentes institutionnelles. Regardons tout de même la figuration déployée dans cette séquence.

Cette séquence s'ouvre quand l'instructeur Tinel dit au participant principal qu'il doit respecter l'intention de ses supérieurs en respectant les timings (ligne 431). De nouveau, l'instructeur Tinel termine son intervention par une question (« Vous comprenez ça? ») qui laisse la porte ouverte pour la figuration du participant principal. Comme dans la séquence antérieure, le participant principal demande un exemple (ligne 446); il veut un autre épisode que celui déjà mentionné. Cette prise de parole est le début du trouble.

L'intervention du participant principal a la forme d'une interrogation, mais les interventions suivantes révéleront que ce n'est pas vraiment une question. La formulation utilisée, un accord suivi d'une négation à la ligne 443 (« ouais », (TCP), mais- après dans la journée »), met plutôt en lumière le scepticisme du participant principal. L'intervention du participant principal à la ligne 453, un accord suivi du début d'une justification, confirme qu'il se défend. Il est maintenant évident que ses interventions sont de la figuration défensive. Cette dernière paraît cependant peu solide puisqu'à la ligne 458, l'instructeur Tinel avoue ne plus se souvenir d'autres moments où il a pris le participant principal en défaut. Le participant principal revoit donc sa défense en fournissant lui-même l'exemple du PT¹⁴⁶ et en questionnant l'instructeur à ce sujet (lignes 465 et 484). En ce sens, le participant principal formule des interrogations, mais ses interventions visent plus à infirmer l'évaluation de l'instructeur. Ce dernier doute toujours à la ligne 478. Finalement, l'instructeur Tinel incrimine le participant principal (ligne 479) et, de surcroît, semble chercher l'affiliation du stagiaire (ligne 488). Le participant principal lui répond à la ligne 490. Malgré l'absence de conjonctions telles que « mais » ou « parce que », l'intervention du participant principal est formulée de telle sorte que son accord suivi de ses impressions

¹⁴⁶ Dans les faits, les stagiaires sont arrivées 20 minutes à l'avance pour le PT.

marque toujours une opposition vis-à-vis les propos de l'instructeur. Néanmoins, cette intervention paraît moins revendicatrice que les précédentes. En ce qui a trait à sa défense, le participant principal semble avoir capitulé. Ce repli se confirme à la ligne 496 du fait que l'instructeur Tinel est à même de changer le cours de la conversation. Il pose une question au participant principal qui lui répond affirmativement trois fois. Cette répétition transparait comme un signe d'agacement du participant principal devant une nouvelle remise en cause de ses actions comme CPC. Ceci dit, c'est la fin de la défense du participant principal et l'échec de sa figuration. Le trouble prend ainsi fin étant donné que le participant principal s'aligne avec l'instructeur qui, lui, poursuit avec le prochain point du rapport d'évaluation.

Transcription

505		(LP)
506		
507	Instructeur Tinel	Ké (CP) t'as pas su diriger efficacement
508		ton personnel (CP) Quand j'parle (.) c'est
509		beaucoup plus ce matin (CP) Après midi ça
510		commençait à s'corriger <tranquillement> pas
511		vite (.) mais vous avez encore <u>beaucoup</u> d'efforts
512		à faire là-dessus
513		
514		(TCP)
515		
516	P. principal	Vous parlez de faire compter (.) par exemple le
517		peloton par (inaudible) (.) [(inaudible)?
518		
519	Instructeur Tinel	[Soyez directif
520		
521	P. principal	((Suite du tour de parole de la ligne 516)) le 2IC
522		
523		(TCP)
524		
525	Instructeur Tinel	Ké (.) mais ((P. principal hoche la tête de haut en
526		bas.)) (TCP) y a ça aussi (TCP) servez vous de d-
527		de votre personnel
528		
529		(TCP)
530		
531	P. principal	Hmm ((P. principal hoche la tête de haut en bas,
532		puis, il se mord les lèvres.))
533		
534		(.)
535		
536	Instructeur Tinel	Ké (TCP) vous n'avez (.) vous avez u:n 2IC ((P.

537 principal cambre le haut du dos.) (TCP) vous
538 avez des seniors de section ((P. principal mâche
539 quelque chose durant tout le tour de parole.))
540 (CP) déléguez des tâches (CP) ké (.) « quand
541 j'vais arriver là (TCP) faut que:: 2IC (.) faut que
542 (TCP) j'veux tout le le personnel soit compté »
543 (TCP) c'est lui qui va être en avant (TCP) vous
544 allez l'voir > comme qu'on fait l'matin là < (CP)
545 lui (.) vous allez l'voir (.) y va vous dire combien
546 qu'y a d'personnes dans l'peloton y va aller
547 s'former en arrière (.) pis! après ça vous (vous
548 dites) (.) vous nous dites à nous autres (CP) Vous
549 comprenez c'que j'veux dire? ((P. principal hoche
550 la tête de haut en bas.))
551
552 (TCP)
553
554 P. principal Ok (.) j'fais faire le travail (vraiment) de euh de
555 gestion = ((P. principal hoche la tête de haut en
556 bas.))
557
558 Instructeur Tinel =Déléguez
559
560 ((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
561
562 (TCP)
563
564 P. principal Ouais = ((P. principal hoche la tête de haut en
565 bas.))
566
567 Instructeur Tinel = Si vous avez pas l'temps (.) déléguez
568 ((P.principal hoche la tête de haut en bas, puis il
569 continue à mâcher quelque chose qu'il a dans la
570 bouche.)) (CP) Je la la:: gestion d'temps >ben
571 importante < (TCP) Ké on vous donne beaucoup
572 d'tâches là (.) comme CPC là (TCP) le soir là
573 (TCP) tout distribuer là (TCP) ben vous prenez la
574 feuille de tâches là (TCP) Ké vous dites ok (.) ça
575 l'2IC peut faire ça (.) ça l'2IC peut faire ça [(CP)
576
577 P. principal [.hhh
578
579 Instructeur Tinel ((Suite du tour de parole de la ligne 567)) c'que
580 vous save- c'que vous savez que faut qu'vous
581 expliquez plus en détail (.) ben là vous l'faites
582 (CP) Vous comprenez ? ((P. principal hoche de la
583 tête de haut en bas.))
584
585 (.)
586
587 P. principal Ouais (.) ben c'est c'que j'ai fait comme réunion

588 (.) j'avais mon 2IC pis! les seniors (.) pis! là j'ai
589 (donné::) des des tâches (.) pis! quand j'avais
590 des [des informations à passer aux seniors (.)
591 c'était l'2IC
592
593 Instructeur Tinel [Mais vous vous assurez qu'ça soit fait
594
595 (.)
596
597 P. principal C'est ça (.) mais mon problème c'est qu' j'ai pas
598 eu un mécanisme de contrôle rigoureux ((P.
599 principal se racle la gorge en apportant sa main
600 devant sa bouche.)) (TCP) pis! j'ai pas demandé
601 des questions ((P. principal cambre un moment le
602 haut du dos.))
603
604 (TCP)
605
606 Instructeur Tinel [Exact
607
608 P. principal [Pis! les gens son::t ont eu trop de temps (.) se
609 sont préoccupés d'eux tâches personnelles (.)
610 qui étaient exigeantes (.) pis! ont oublié de faire
611 le travail .hh[hh ((P. principal cambre un moment
612 le dos, puis il se replace sur le dossier de sa
613 chaise.))
614
615 Instructeur Tinel [Exact
616
617 P. principal ((Suite du tour de parole de la ligne 608)) eu::h
618 [(c'est ça)
619
620 Instructeur Tinel [Quand quand (.) quand vous donnez des timings
621 là (TCP) c'est là que l'monde vont respecter vos
622 t- c'qu'y à faire ((P. principal semble tourner sa
623 langue dans sa bouche, puis il se met à mâcher
624 quelque chose.))
625
626 (TCP)
627
628 P. principal Hmm ((P. principal hoche de la tête de haut en
629 bas.))
630
631 (TCP)
632
633 Instructeur Tinel Au sinon l'matin là (.) durant l'inspection (.) c'est
634 vous qui est (.) qui est (.) qui êtes dans marde si y
635 font pas leurs leurs tâches
636
637 P. principal Ça c'est vrai (TCP) Hmm Hmm= ((P. principal
638 fait un bref hochement la tête inclinée.))

comme une porte d'entrée pour la figuration défensive du participant principal. Ici, ce n'est cependant pas le cas.

Le premier trouble prend fin et le second trouble émerge lorsque la séquence prend un nouveau tournant à la ligne 587. À cet instant, la figuration offensive entre en jeu puisque le participant prend la parole pour signaler ses tours de force. Il souligne les actions qu'il a prises et qui s'alignent avec les directives avancées par l'instructeur Tinel. Ce dernier intervient rapidement pendant que le participant principal a la parole (ligne 593). Il lui fait remarquer qu'il ne faut pas seulement déléguer, mais qu'il faut aussi veiller au suivi des tâches distribuées. Cette intervention de l'instructeur Tinel ne donne pas réellement de crédit aux initiatives du participant principal. Le fait que le participant principal y réponde montre le caractère menaçant d'une telle forme de discrédit pour sa face comme CPC. À la ligne 597, le participant principal ne donne que partiellement raison à l'instructeur Tinel. Au lieu de mettre en cause ses initiatives, il attribue ses problèmes à l'absence de mécanisme de contrôle et à la surcharge de travail des stagiaires. En exposant ainsi ses failles, le participant principal situe ses difficultés ailleurs et, indirectement, défend ses initiatives nommées à la ligne 587. En utilisant des régulateurs aux lignes 606 et 615, l'instructeur montre qu'il s'accorde avec l'analyse du participant principal. Aux lignes 620 et 633, l'instructeur Tinel ajoute ses recommandations à l'analyse du participant principal. La figuration offensive du participant principal est donc concluante. Ce dernier reste engagé dans l'interaction (lignes 628 et 637), mais il n'a rien à redire, c'est donc la fin du trouble.

Transcription

642		(CP)
643		
644	Instructeur Tinel	Ben j'va vous d'mander - =
645		
646	P. principal	= Combien
647		de euh (CP) combien de fois y faut qu'on
648		réussisse (.) ça ?=
649		
650	Instructeur Tinel	=Une fois=
651		
652	P. principal	= comment comment
653		comment ça fonctionne ? (.) si on réussit une fois

654 c'est correct (TCP) mais faut [(au moins) l'avoir
655 passé
656
657 Instructeur Tinel [Une fois vou::s
658 l'passez (.) après ça (.) vous r'passez pas (CP) On
659 r'passe ceux qui ont eu d'la misère (TCP) comme
660 vous
661
662 (.)
663
664 P. principal Ok ((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
665
666 (TCP)
667
668 Instructeur Tinel Vous comprenez?
669
670 (.)
671
672 P. principal Ouais j'comprends ((P. principal hoche la tête
673 de haut en bas.)) (.) Finalement j'va avoir (be::n)
674 si on est 45 (.) donc ça veut dire qu'ça va revenir
675 dans 45 jours?
676
677 (TCP)
678
679 Instructeur Tinel Environ ((P. principal hoche la tête de haut en
680 bas.))
681
682 (.)
683
684 P. principal Donc dans 45 jours (.) j'va revenir CCP pis! j'va
685 avoir =
686
687 Instructeur Tinel = Ça s'peut qu'ce soit avant (.) ça s'peut
688 qu'ça soit après ((P. principal hoche la tête
689 de haut en bas.))
690
691 (TCP)
692
693 P. principal ((P. principal se racle la gorge et hoche la tête
694 de haut en bas.)) Ça s'rait comme ma dernière
695 chance à c'moment là? [(TCP)
696
697 Instructeur Tinel [(ça pas sûr)
698
699 (.)
700
701 P. principal ((Suite du tour de parole de la ligne 693)) Si::
702 j'réussis pas à c'moment là ((P. principal hoche
703 la tête de haut en bas)) (TCP) peu importe
704 c'qui s'passe sur le cours (.) finalement ((P.

705		principal hoche la tête de gauche à droite.))
706		si[::
707		
708	Instructeur Tinel	[Vous allez avoir des notes au dossier (.) pi::s!
709		y va avoir des procédures qui vont suivre
710		
711		(TCP)
712		
713	P. principal	Ok >mais c'que j'veux dire< mon cours va être
714		échoué [(.)
715		
716	Instructeur Tinel	[<u>Non</u>
717		
718	P. principal	((Suite du tour de parole de la ligne 713)) si
719		j'reussis pa::s
720		
721	Instructeur Tinel	((Suite du tour de parole de la ligne 716)) <u>votre</u>
722		<u>cours s'ra pas échoué</u> (CP) mais (.) vous allez
723		avoir des pines ¹⁴⁷ de moins dans votre euh (CP)
724		dans votre eu::h (TCP) dossier d'fin d'cours
725		
726		(TCP)
727		
728	P. principal	Ok (.) et à quoi concrètement ça sert ça (.) ces
729		pines la par la suite ((P. principal gesticule avec
730		ses mains.)) (.) est ce que c'est euh (.) quand qu'y
731		décide de faire graduer les gens [y (inaudible)
732		(promotions)
733		
734	Instructeur Tinel	[Ben c'est sûr
735		que plus que vous échouez de d'OREN ¹⁴⁸ (CP)
736		plus que (CP) vous avez des chances de échouer
737		le cours (TCP) vous comprenez? ((P. principal
738		mâche quelque chose.))
739		
740		(CP)
741		
742	P. principal	((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
743		O[k-
744		
745	Instructeur Tinel	[Parce surtout leadership (TCP) c'est c'est
746		un des gros points pour (TCP) c'que vous faites
747		
748		(.)
749		
750	P. principal	Ouais [j'comprends-

¹⁴⁷ Les pines sont des points d'évaluation.

¹⁴⁸ Les objectifs de rendement (OREN) sont des modules d'évaluation.

751
752 Instructeur Tinel [Vous êtes sur l' cours de leadership
753
754 (.)
755
756 P. principal ((P. principal lève la tête et parle en regardant
757 vers le haut.)) Ouais j'comprends autrement dit
758 c'est [qu'la majorité (des) (inaudible) ((P.
759 principal hoche la tête de haut en bas.))
760
761 Instructeur Tinel [Si vous n'avez pas d'leadership (TCP) ben
762 vous passerez pas jamais l'cours (TCP) Vous
763 [comprenez ça?
764
765
766 P. principal [Mais vous- (.) Mais vous dites qu'la semaine
767 prochaine on va être vérifié dans un exercice
768 qui devrait évaluer tout ça
769
770 (CP)
771
772 Instructeur Tinel C'e::st?
773
774 (TCP)
775
776 P. principal La semaine prochaine on nous a dit qu'y allait
777 avoir un exercice dans semaine quatre (.) qui
778 allait (TCP) eu::h =
779
780 Instructeur Tinel = LPAC¹⁴⁹ qu'y o::nt qui
781 vous ont dit?
782
783 (TCP)
784
785 P. principal Ouais (.) c'est c'que j'ai entendu =
786
787 Instructeur Tinel = Ouais (.)
788 [exactement ((P. principal hoche la tête de haut
789 en bas.)) (TCP)
790
791 P. principal [.hhh .hhh
792
793 Instructeur Tinel ((Suite du tour de parole de la ligne 787)) c'est là
794 que vous allez apprendre à diri- vous allez- on va
795 évaluer dans l'fond comment vous êtes capable
796 de diriger du personnel ((P. principal s'humecte

¹⁴⁹ Le *Leadership Potential Assessment Course* (LPAC) sont des petites missions qui permettent d'évaluer le potentiel de leader des stagiaires.

797		les lèvres.))
798		
799		(CP)
800		
801	P. principal	Hmm
802		
803		(TCP)
804		
805	Instructeur Tinel	Ké (.) c'est des p'tites tâches simples (CP) vous
806		taskiez votre monde (CP) pis! l'monde accomplit
807		((P. principal hoche la tête de haut en bas.))
808		(TCP) vous dirigez
809		
810		(TCP)
811		
812	P. principal	D'accord ((P. principal regarde vers le bas.))
813		
814		(.)
815		
816	Instructeur Tinel	C'est bon ?
817		
818		(TCP)
819		
820	P. principal	C'EST BIEN ((P. principal penche la tête et
821		parle en regardant vers le bas.))
822		
823		(CP) ((L'instructeur tourne le rapport et le
824		présente au p. principal pour qu'il le signe.))

Analyse

Dans cette dernière séquence, la figuration est offensive. Elle se traduit, tout d'abord, par des questions en boucle où le participant principal cherche à connaître les chances qu'il lui reste pour réussir sa prochaine assignation et son entraînement de base. La prédominance des interventions offensives ne fait qu'illustrer l'importance de la réussite pour le participant principal. Son insistance démontre également sa volonté de répondre aux attentes institutionnelles. L'instructeur Tinel ne remet pas en question cette ligne d'action, mais il semble tout de même vouloir y mettre un terme. Cette fin tarde pourtant parce que l'instructeur Tinel redirige malgré lui le cours de la conversation : la figuration offensive du participant principal se poursuit. Celle-ci apparaît de circonstance jusqu'à ce que le propos laisse finalement place à une figuration plus conciliante de la part du participant principal. Regardons de plus près cet enchaînement.

Cette séquence débute lorsque l'instructeur Tinel introduit la dernière étape de l'évaluation du CPC, la signature du rapport (ligne 644). Le trouble émerge lorsqu'immédiatement après, à la ligne 646 le participant principal prend la parole pour poser une question concernant les modalités de réussite de l'assignation de CPC. L'instructeur Tinel a à peine le temps de répondre à cette demande d'information (ligne 650) que le participant principal enchaîne rapidement avec une seconde question (ligne 652). En avançant ses propres conclusions, le participant principal cherche encore des précisions sur les conditions de succès du cours. À la ligne 657, l'instructeur Tinel spécifie qu'il suffit d'un seul succès pour réussir l'assignation, puis à la ligne 668, il cherche à valider la compréhension du participant principal. À la ligne 672, bien que le participant principal affirme avoir compris, il reprend la parole avec de nouvelles hypothèses. Comme dans l'échange précédent l'instructeur Tinel lui répond (ligne 679). Malgré cela, le participant principal continue de plus belle son investigation (lignes 684, 694 et 701). L'instructeur Tinel l'assiste avec des réponses aux lignes 687, 697 et 708.

Aux lignes 713 et 718, le participant principal tente encore d'éclaircir le processus d'évaluation, de réussite. Il fait montre d'écoute par l'entremise d'un régulateur (ligne 713), mais en reformulant son intervention, le participant montre surtout son insistance et une certaine fermeté en regard de ses demandes. L'instructeur Tinel lui répond aux lignes 716 et 721, mais il utilise un jargon avec lequel le participant principal n'est pas habitué. Ceci ne fait qu'alimenter le trouble. Le participant principal reprend son interrogatoire et ses déductions à la ligne 728. Il cherche à savoir ce que représentent les « pines » dont l'instructeur a fait mention. L'instructeur Tinel fournit donc des précisions aux lignes 734 et 745, mais le participant principal semble toujours nécessiter des informations sur le processus d'évaluation puisqu'il reprend la parole à lignes 750. Or, l'instructeur Tinel l'interrompt. Malgré cela, le participant principal reprend son propos à la ligne 757. À ce tour de parole, il répète « Ouais j'comprends », qui montre qu'il est bien en train de poursuivre son intervention de la ligne 750. Toutefois, le participant principal de nouveau est interrompu par l'instructeur Tinel (ligne 761).

Le participant principal insiste beaucoup pour connaître les attentes institutionnelles. Sa figuration est offensive et montre ses aspirations futures en tant que stagiaire : passer son évaluation comme CPC, passer son cours. L'instructeur Tinel, pour sa part, semble vouloir mettre fin à l'interrogatoire du participant principal. Seulement, son intervention à ligne 761 ne fait qu'alimenter le trouble. Il paraît mettre en doute le leadership du participant principal. L'interrogatoire prend alors un nouveau tournant à la ligne 766. Le participant principal veut maintenant avoir d'autres types de précisions. Ses interventions sont de la figuration offensive parce qu'indirectement le participant principal met en vitrine son potentiel comme leader. C'est plus précisément aux lignes 776 et 785 que les confirmations demandées par le participant principal reflètent plus nettement ses ambitions fondées sur le LPAC, soit avoir une nouvelle chance de démontrer son leadership. L'instructeur lui offre des détails sur le LPAC aux lignes 787 et 793. À ce moment, la dynamique de la conversation change à nouveau; la figuration offensive semblant avoir perdu sa pertinence. Au lieu de mener l'échange comme il l'a fait depuis le début de la séquence, le participant principal écoute (lignes 799 et 810); il se repositionne en tant qu'apprenti. Lorsqu'à la ligne 816, l'instructeur Tinel demande au participant principal si ses informations lui conviennent, avec beaucoup d'aplomb, le participant principal lui répond affirmativement (ligne 820). La figuration du participant principal est maintenant plus conciliante. Le trouble prend fin lorsque l'instructeur Tinel peut finalement passer à la signature du rapport.

Conclusions

Le contexte d'une entrevue où la discussion porte sur l'évaluation de la performance laissait déjà présager des échanges menaçants pour la face du participant principal. Le contexte externe prédisposait donc à de la figuration de la part du participant principal. Cette prédisposition s'est avérée fondée. Le participant principal a argumenté chacun des « points à améliorer » qui lui ont été présentés. À cet égard, les efforts de figuration mis de l'avant étaient variés : figuration conciliante, figuration défensive, figuration offensive et figuration préventive. Dans le premier cas, la figuration conciliante, le participant principal

use de la régulation (verbale et non verbale), utilise la reformulation pour préciser certaines informations et s'avise de respecter le système de préférence question/réponse de manière à répondre aux attentes de l'instructeur. Puis, dans le deuxième cas, diverses pratiques tiennent lieu de figuration défensive. Par exemple, l'excuse permet d'expliquer les difficultés rencontrées comme CPC, la justification permet de rendre compte de diverses actions, la demande (de contre-exemples, de précisions et d'informations) permet de mettre en doute son interlocuteur et l'autocritique permet de verbaliser l'expérience acquise comme CPC. Ensuite, la figuration offensive, le troisième cas, prend la forme de l'autopromotion qui fait valoir les aptitudes du participant principal soit sa compétence et son potentiel à titre de CPC. Dans le dernier cas, la figuration préventive, le participant principal se ravise en se corrigeant (l'autocorrection); Goffman (1967/1974) parlerait plutôt d'évitement.

En plus du contexte, le moment de la prise de parole et la forme des interventions ont aussi permis de discerner la figuration du participant principal. Tout d'abord, à de nombreuses occasions la transcription montre que les interventions du participant principal enchaînent immédiatement après ou interrompent simplement les interventions de l'instructeur (« = » ou « [»). Dans ces cas-là, le participant principal prend la parole sans y avoir été invité par l'instructeur et il entame la figuration défensive, offensive ou préventive. Il est ensuite fréquent qu'une reformulation se présente comme la première étape de la figuration. Cette reformulation exprime souvent le désaccord comme le recours à l'*account* ou à la conjonction de coordination « mais » qui marque d'ordinaire la résistance du participant principal. Finalement, ces schèmes se sont révélés de bons indicateurs de la figuration défensive tandis que les questions en boucle ont été le propre de la figuration offensive.

Il est important de noter que les questions cherchant à valider la compréhension d'un stagiaire (ex. : « comprenez ça ») apparaissent comme des plates-formes idéales pour la figuration défensive. L'analyse montre aussi que, du moment où les critiques de l'instructeur ne sont pas très étoffées, c'est-à-dire quand elles ne sont pas appuyées d'exemples concrets; ces critiques incitent à la

figuration défensive. Le discrédit de certaines initiatives amène également ce type de figuration.

En ce qui concerne la face, le participant principal assume, plus que revendique, son statut d'apprenti. C'est par la figuration conciliante qu'il agit à ce titre. Sauf quelques précisions de l'instructeur, cette ligne d'action semble répondre aux attentes de son superviseur. Cela dit, le participant a aussi des revendications. Ces dernières concernent son autonomie, sa compétence et son potentiel. Domenici et Littlejohn (2006) définissent l'autonomie comme « [...] *a sense of self apart from others* » (p. 12). En d'autres mots, l'autonomie appelle à une liberté d'agir indépendamment de l'autre. Le participant principal revendique cette souveraineté au début de l'interaction lorsqu'il est question de son état physiologique (les effets secondaires des vaccins) et de son état émotionnel (le stress). L'importance qu'il y accorde s'illustre dans la longueur du trouble, soit de nombreux échanges où le participant principal défend sa position. Quant à la compétence à laquelle s'annexe le potentiel, Domenici et Littlejohn (2006) disent qu'elle est la reconnaissance des habiletés, de la position et de la contribution sociale d'un interactant. L'analyse montre que le participant principal valorise sa compétence (et son potentiel) comme CPC, entre autres, parce qu'il demande des comptes pour presque tous les « points à améliorer » avancés par son supérieur. Quel que soit le cas, l'autonomie, la compétence ou le potentiel; la figuration défensive et la figuration offensive permettent parfois officieusement de préserver la face du participant principal. Toutefois, officiellement, ces efforts figuratifs sont vains, car aucun changement n'est apporté au rapport d'évaluation.

L'analyse de cette dernière interaction terminée, passons maintenant au chapitre final où les implications de ces résultats.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Comment se dévoilent la face et la figuration lors de l'instruction de base des FC? Ce chapitre de discussion est tout d'abord une occasion de revenir sur cette question générale et sur des questions plus spécifiques telles que : Quelles faces émergent dans les interactions qui constituent cette instruction? Quels efforts de figuration sont mis de l'avant pour préserver la face? Quelles actions prédisposent à la figuration? Le chapitre se poursuit avec les implications des résultats obtenus. Puis, il se termine sur une discussion portant sur les limites de la démarche et des suggestions pour les recherches futures.

Quelles faces émergent dans l'interaction?

La face, rappelons-le, est une métaphore qui renvoie à une « conception de soi » à laquelle une personne est attachée et, donc à laquelle elle souhaite que ses interlocuteurs s'affilient. C'est l'attachement à la face qui pousse à assumer ou à revendiquer une conception particulière.

La face institutionnelle

Au cours de la socialisation des nouveaux membres, il a été possible de voir comment les attentes institutionnelles sont constamment évoquées. Elles figurent dans divers textes tels que le formulaire d'inspection, le formulaire d'évaluation du CPC et les discours des représentants de l'institution. Soutenues par de nombreuses formalités ses attentes sont en quelque sorte des revendications formulées par les instances institutionnelles. Il s'en dégage ce que j'appelle une face institutionnelle qui se doit d'être incarnée par tous les représentants de l'institution: les stagiaires, les instructeurs, etc.

Lors de la socialisation, les stagiaires acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre en actes la face institutionnelle. De ce fait, eux aussi, à travers leur ligne d'action, en viennent à incarner la face institutionnelle. Dans les interactions étudiées, cette appropriation se traduit par l'application des différentes procédures (ex. : suivre la procédure d'inspection), le respect des principes militaires (ex. : respecter la chaîne de commandement) et l'illustration des comportements d'un leader (ex. : communiquer efficacement et

respecter l'intention des supérieurs). Cette appropriation se traduit aussi très souvent par des actions communicationnelles. Ainsi, un CPC qui s'efforce de suivre les différentes procédures établies est appelé, par exemple, à observer les présentations d'usage, à prendre la parole à titre de représentant du peloton et à prendre des notes à l'aide des outils fournis par ses supérieurs. Dans la même veine, un CPC qui cherche à se conformer aux principes militaires veille à donner des directives, à rendre des comptes et à faire preuve de déférence par respect pour la chaîne de commandement. Finalement, un CPC qui veut s'illustrer comme un leader des FC mise sur la communication efficace comme parler fort, s'exprimer clairement et contrôler l'information. La communication est donc partie prenante du processus de socialisation des stagiaires. De ce fait, elle contribue aussi à préserver la face institutionnelle et à assurer sa pérennité.

La face d'un stagiaire

À travers les interactions, l'analyse a aussi permis de cerner la face d'un stagiaire, notamment, deux aspects de celle-ci : un aspect institutionnel et un aspect personnel. L'aspect institutionnel s'aligne avec la face institutionnelle précédemment présentée. Alors, comme la socialisation dans les écoles militaires tend vers une socialisation institutionnelle qui invite à une certaine forme d'assimilation, il n'a pas été étonnant de constater qu'excepté pour l'autonomie (physique et émotionnelle), tous les rouages de la face assumés ou revendiqués par le participant principal faisaient avant tout écho à l'aspect institutionnel tel que le fait d'être un intermédiaire, un témoin oculaire, un porte-parole ou un apprenti. Toutefois, dès qu'il a été question de défendre la face, l'individualité du stagiaire est entrée en scène dévoilant ainsi un pan plus personnel de la face. Ce qui a été remarqué est que cet aspect personnel renvoie à des attributs personnels du stagiaire, soit des éléments liés à *son* autonomie, *son* inexpérience, *sa* compétence ainsi qu'à *son* potentiel. Suivant l'échange, cette individualité a été reconnue ou contestée par les instances institutionnelles¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Dans les interactions analysées, les instances institutionnelles sont représentées par les instructeurs, soit le commandant, l'adjudant et les instructeurs du cours.

L'émergence de ces deux aspects de la face a permis de voir la marge de manœuvre d'un stagiaire en ce qui a trait à son individualité. Ainsi, lors de l'instruction de base, les stagiaires apprennent non seulement ce que les instances institutionnelles attendent d'eux, mais ils apprennent également la part d'individualité qui est acceptée par ces mêmes instances. Alors, pendant le processus de socialisation, les stagiaires doivent également apprendre à concilier ces deux aspects de la face soit l'aspect institutionnel et l'aspect personnel. C'est par succès et échec de la figuration que cet apprentissage semble s'opérer.

Quels efforts de figuration sont mis de l'avant pour préserver la face?

La figuration a été définie comme tout ce qu'entreprend une personne pour préserver la face; tant la sienne que celle de ses interlocuteurs. Lors de l'analyse, ces deux directions de la figuration ont pu être observées, c'est-à-dire qu'il est arrivé que le stagiaire défende sa propre face, comme il est arrivé à ses interlocuteurs d'également la protéger. Ceci étant dit, la suite de la discussion se concentre seulement sur les pratiques figuratives du stagiaire observé.

Les formes figuratives

Lors de l'analyse, différentes formes de figuration ont été notées. Elles sont présentées ici selon leur prépondérance dans les interactions étudiées. Premièrement, il y a la figuration que j'ai appelée la *figuration conciliante*. La régulation, la déférence et la mise en actes d'attentes particulières (prendre des notes, rendre des comptes aux supérieurs, etc.) ont souvent été le propre de cette forme figurative. De plus, elle répondait très souvent au système de préférence suivant : question/réponse, demande/offre et ordre/exécution. De manière générale, cette forme figurative est apparue comme une pratique selon laquelle le stagiaire assume la ligne d'action attendue par ses interlocuteurs, et ce, parce que consciemment ou inconsciemment, cette ligne d'action semble cadrer avec certaines de ses conceptions personnelles. Ainsi, la figuration conciliante se manifeste comme une façon de préserver la face, et cela, en répondant aux attentes d'autrui. La plupart du temps, ces attentes sont celles des superviseurs, les représentants des instances institutionnelles. Donc, partant d'attentes externes, l'abnégation transparaît aussi comme le propre de la figuration conciliante.

Comme à cette occasion, l'individualité n'est pas l'enjeu, les particularités du stagiaire s'effacent quelque peu lors des échanges. De ce fait, la figuration conciliante d'un stagiaire génère également un contexte interne propice aux agressions délibérées à son endroit. Ceci a été un des effets collatéraux de la figuration conciliante relevée durant l'analyse. Goffman (1967/1974) écrivait d'ailleurs que les agressions délibérées surviennent, entre autres, lorsqu'un acteur « [...] tire profit de la tolérance et de l'esprit conciliant des autres pour les offenser [...] » (p. 25).

Deuxièmement, l'analyse a permis de voir la *figuration défensive* qui, elle, soutenait des revendications plus personnelles (voir aussi Goffman, 1967/1974). L'inexpérience de l'apprenti ainsi que la compétence et le potentiel comme CPC (leader) ont été les revendications du stagiaire observé. Pour défendre ces conceptions, le stagiaire a eu recours à différentes pratiques. Il y a eu l'excuse, la justification, la demande d'*account* et l'autocritique. Le moment de la prise de parole et la forme des interventions ont également été des indicateurs importants de cette forme figurative. Par exemple, l'enchaînement rapide, la prise de la parole sans invitation, l'opposition explicite¹⁵¹ ou implicite¹⁵² et la reformulation se sont révélés des signes de figuration défensive. Celle-ci a eu un succès mitigé pour ce qui est de défendre l'inexpérience, la compétence et le potentiel revendiqués par le stagiaire étudié. À l'avenir, il serait donc bien venu d'examiner si cet insuccès de la figuration défensive est un phénomène récurrent de l'instruction de base, à savoir de la première à la dernière semaine d'instruction.

Troisièmement, l'analyse a permis d'observer la *figuration offensive* qui a émergé lors de quelques échanges. Je l'ai appelée ainsi parce que, dans ce cas-là, le stagiaire analysé milite plus ouvertement pour sa cause : la face. Par exemple, il fait différentes demandes¹⁵³, il partage son avis ou il souligne ses tours de force

¹⁵¹ L'opposition explicite en utilisant, par exemple, « mais » ou « ben ».

¹⁵² L'opposition implicite en offrant une réponse en deux temps, par exemple, « Non (.) j'ai pas eu l'temps de:: - ».

¹⁵³ Par exemple: des demandes d'informations, des demandes de précisions ou des demandes d'aide.

(l'autopromotion). En plus, il se risque à prendre la parole ou à poser des questions en boucle. Ces actions offensives ont semblé utiles parce qu'après leur mise en actes, les superviseurs du stagiaire en sont souvent venus soit à ratifier sa performance comme CPC (intermédiaire et témoin oculaire), soit à témoigner de sa compétence et de son potentiel.

Celui qui risque une information ou un message, si banal soit-il, engage et, en un sens, met en danger, toutes les personnes présentes, y compris elle-même. Dès qu'il parle, le locuteur s'expose à un affront de la part de ceux à qui il s'adresse, qui peuvent ne pas l'écouter, ou bien le trouver indiscret, stupide ou offensant. Confronté à un tel accueil, il se voit alors contraint d'agir pour sauver la face (Goffman, 1973 cité par Chabrol & Olry-Louis, 2007, p. 33)

Partant de ce principe, toute intervention qui fait obstacle au trouble participe à réduire le nombre d'échanges et donc, du même coup, limite les menaces potentielles pour la face. Par conséquent, il est aussi possible de dire que les interventions qui désamorcent le trouble contribuent, indirectement, à préserver la face. Pour cette raison, j'ai nommé les interventions de ce type la *figuration préventive*. Cette dernière a pu être observée à quelques reprises. Lorsqu'elle a été mise en œuvre, elle a permis de pallier au trouble, mais il a été difficile de cerner les revendications ou les aspirations qui la sous-tendaient. La confession (l'aveu) et l'autocorrection se sont révélées des moyens de faire de la figuration préventive. Ces pratiques préventives suivent la tendance observée par Schelgloff, Jefferson, et Sacks (1977) et par Lerner (1996) soit « [...] *preference for self-correction over other-correction* [...] » (Lerner, 1996, p. 303).

Quelles actions prédisposent à la figuration?

Afin d'identifier quelles actions prédisposaient à la figuration, je me suis basée sur le modèle hiérarchique de l'analyse conversationnelle, c'est-à-dire que je me suis rapportée au tour de parole précédant l'intervention figurative du stagiaire, le participant principal. En m'appuyant uniquement sur ces données, certaines occurrences m'ont permis de faire quelques inférences. Pour ce qui est de la figuration conciliante, il a été difficile de reconnaître des prédispositions précises. Une question, une demande ou une réponse? Le lien possible entre ces

interventions reste à faire. Pour ce qui est de la figuration défensive, les prédispositions à la figuration étaient plus manifestes. Le stagiaire s'est défendu suite à des jugements portant sur sa condition physique (effets secondaires des vaccins) et émotive (le stress). Il s'est également défendu lorsque ses interlocuteurs remettaient en question ses actions (ou inaction), sa compétence et son potentiel comme CPC. En ce qui a trait à la figuration offensive, les prédispositions figuratives ont été les interventions qui discréditaient l'action ou le potentiel du stagiaire comme CPC. Pour finir, l'émergence de menaces potentielles pour la face a prédisposé à la figuration préventive. Ces constats liés à la figuration permettent de dire que dans l'interaction l'autonomie (physique et émotionnelle) ainsi que la compétence (présente et future) sont des sujets sensibles, des principes auxquels un stagiaire est attaché. Il serait donc indiqué à toute personne (instructeurs, stagiaires, etc.) d'en parler avec plus de circonspection.

Quelques autres faits saillants

Dans l'interaction, garder la face consiste aussi bien à suivre une ligne d'action qui concorde avec l'image qu'on a de nous, mais aussi, que les autres attendent de nous (Goffman, 1967/1974). En ce sens, il a été donné de voir que la face d'un stagiaire est souvent à la merci de la rétroaction de ses instructeurs. C'est d'ailleurs par l'entremise de cette rétroaction que le stagiaire apprend ce qui est et ce qui n'est pas accepté en termes de face et de figuration. Il a aussi été donné de voir la marge de manœuvre dont dispose un stagiaire quant à sa performance : la face. C'est là que la figuration défensive et la figuration offensive sont entrées en jeu. C'est donc dire que la négociation a une certaine place lors du processus de socialisation qu'est l'instruction de base (voir aussi Jokisaari & Nurmy, 2009). Comme l'écrit Wright (2009), « *Taking on the military identity in a meaningful way is not the same as « brainwashing [...] »* » (p. 2).

Implications des résultats : théorie

Depuis les travaux d'Erving Goffman dans les années 1950 et 1960, les concepts de la face et de la figuration ont fait l'objet de nombreuses recherches (Domenici & Littlejohn, 2006). Pourtant peu, ou possiblement aucune, d'entre

elles ne s'étaient encore penchées sur la face et la figuration lors de la socialisation. Avec ce projet, premièrement, il a été possible de préciser ces deux concepts et montrer leur incidence sur le cours de l'interaction. Deuxièmement, il a été permis de défricher un contexte encore inexploité. Troisièmement, il a été éclairant d'avoir une perspective plus pragmatique. Ceci dit, cette recherche n'est que le début de réflexions sur les pratiques communicationnelles rattachées à la face et à la figuration lors de la socialisation. Tant les aspects de la face que les types de figuration discutés sont des conceptions embryonnaires qui profiteraient d'études ultérieures portant, par exemple, sur la suite de la socialisation et sur plus d'un participant principal. En somme, il s'agirait de poursuivre l'analyse à partir de nouvelles données, c'est-à-dire des observations recueillies de différents stagiaires, et cela, durant les semaines subséquentes de l'instruction de base (semaines 3 et suivantes). De cette manière, il serait possible d'avoir une vue d'ensemble de la face et de la figuration lors de ce processus de socialisation.

Implications des résultats : pratique

Préserver l'ordre moral

Les interactions étudiées montrent que deux aspects de la face et différentes formes de figuration émergent lors de l'instruction de base. Ce constat permet de croire que la face demeure de l'ordre du sacré même lors de la socialisation militaire. Malgré l'asymétrie dans les interactions (statut, expérience, etc.), un stagiaire peut trouver des façons de préserver la face. Par conséquent, la figuration défensive ou la figuration offensive sont des pratiques à prévoir. Non seulement, elles nourrissent le trouble et prolongent l'interaction, mais elles dévient aussi du propos initial. Alors, durant l'instruction de base, veiller à l'ordre moral en protégeant la face des stagiaires apparaît comme une bonne manière d'assurer l'ordre social et, ainsi, gagner du temps.

À cet effet, dans les interactions étudiées, quelques éléments se sont avérés inutilement dérangeants pour la face. Pour cette raison, il serait suggéré d'apporter une attention particulière aux points suivants :

- (1) la rétroaction;
- (2) la définition des rôles; et
- (3) le formulaire d'inspection.

La rétroaction – Elle a un rôle important à jouer en ce qui a trait à l'assimilation des nouveaux membres (Jokisaari & Nurmy, 2009). Lorsque la rétroaction prend la forme de reproches et que ceux-ci sont adressés sans exemple concret, elle ouvre la porte à la figuration défensive ou offensive. Pour préserver l'ordre social lors de la socialisation, la rétroaction, plus particulièrement les reproches, devrait éviter de discréditer les initiatives valables d'un stagiaire et cette rétroaction devrait mettre en évidence des faits, des fautes, tangibles pour ce stagiaire. Cette suggestion a été inspirée du fait que la rétroaction appuyée d'exemples concrets n'amenait pas à de la figuration défensive ou offensive de la part du stagiaire (ex. : échanges durant l'inspection). Sans générer ou alimenter le trouble, ce genre de rétroaction « concrète » semble permettre à l'interaction de suivre son cours prévu. De plus, « *[É]valuation and signals of success are important in socialization* » (Jokisaari & Nurmy, 2009, p. 528). La rétroaction positive ne doit donc pas être négligée, car elle a des vertus tant pour le côté sacré de la face que pour la socialisation des nouveaux membres (Goffman, 1967/1992; Jokisaari & Nurmy, 2009).

La définition des rôles – Elle est aussi apparue comme un défi pour la performance de la face du stagiaire. Jokisaari et Nurmy (2009) écrivent que « *[...] Low role clarity is likely to be related to low job performance since it indicates lack of knowledge about job goals and the behaviours required to accomplish them[...]* » (p. 527). Ceci pourrait expliquer une partie de la contre-performance du stagiaire observé. À la troisième semaine d'instruction, les stagiaires aux différents postes de leadership semblaient encore largement méconnaître leurs responsabilités. Le fait que des stagiaires avec une certaine expérience militaire les aient précédés à ces mêmes positions a peut-être contribué à voiler ces lacunes. Pour parer à l'ignorance le plus rapidement possible, dès que les premières assignations sont attribuées, il serait conseillé d'avoir une brève présentation sur les rôles et pouvoirs liés à ses assignations. De même que des stagiaires sans expérience militaire devraient être les premiers choisis pour remplir ces différentes assignations. Le processus de socialisation ne pourra que bénéficier de cette

inexpérience et des mises au point additionnelles qu'elle favoriserait. Ces clarifications permettraient d'avoir des objectifs et des responsabilités plus nets, des connaissances essentielles pour la performance, la face institutionnelle (Jokisaari & Nurmy, 2009).

Le formulaire d'inspection – Il s'est également révélé un outil problématique pour la performance d'un CPC. Comme il apparaît difficile d'y naviguer efficacement, le stagiaire observé a perdu beaucoup de temps à chercher, mais surtout, il s'est vu obligé de prendre la parole pour demander des précisions. Comme « dès qu'il parle, le locuteur s'expose à un affront » (Goffman, 1967/1992, p. 35), le formulaire d'inspection s'est avéré un accroc pour la performance de la face institutionnelle, une menace pour la face d'un stagiaire. Il serait bien de revoir ce formulaire de telle sorte qu'il soit plus facile à utiliser. Par exemple, le type de salle pourrait être préindiqué, mais il reviendrait au CPC de lui-même inscrire les numéros des aires inspectées. De cette manière, le stagiaire n'aurait pas à constamment chercher des numéros qui parfois ne figurent pas sur le formulaire d'inspection.

L'importance de la face institutionnelle

Lorsqu'un stagiaire ne parvient pas à assumer ses responsabilités et à incarner la face institutionnelle, des effets secondaires ont été notés. Dans les interactions analysées, ce fut l'individualisme et le désordre.

L'individualisme des stagiaires – Il a été mentionné à plus d'une reprise, par exemple, durant la discussion avec le commandant de cours (deuxième interaction) ou durant l'entrevue d'évaluation du CPC (troisième interaction). L'inexpérience, le stress, les nombreuses tâches de tout un chacun et la fatigue sont apparus comme autant d'éléments brimant pour le travail en équipe. Ce dernier est pourtant crucial pour assumer les responsabilités de CPC. Par conséquent, à défaut d'avoir les connaissances et l'expérience pour rallier ses pairs, le stagiaire observé s'est heurté à l'individualisme des membres du peloton. Inévitablement, cet individualisme a été un écueil pour son leadership. L'individualisme semble ainsi un obstacle pour la performance de tout stagiaire assigné à un poste de leadership (ex. : CPC, 2IC ou senior). Pour cette raison, lors

de l'instruction de base, c'est un phénomène dont il faudrait discuter très tôt avec les stagiaires.

Le désordre – Il a semblé naître à chaque fois que le stagiaire assigné comme CPC faillait à ses responsabilités. Un tumulte est apparu au début de l'inspection (première interaction), puis au début de la conversation avec le commandant de cours (deuxième interaction). À chacune de ces occasions, la performance de CPC était défaillante. Dans le premier cas, il aurait fallu que le stagiaire assume son rôle de dirigeant et qu'il oriente ses subalternes. Dans le deuxième cas, il aurait fallu que le stagiaire assume plus rapidement son rôle de porte-parole du peloton. Donc, en position de leadership (ex. : CPC), le « tumulte interactionnel » peut être vu comme un signe de contre-performance. Pour y remédier, il semble essentiel d'asseoir le plus vite possible son autorité, c'est-à-dire reprendre le contrôle de l'interaction de quelque manière que ce soit.

Les limites de la recherche et des suggestions pour les recherches à venir

Suite aux différentes idées proposées dans ce mémoire, il est venu le temps de parler des limites de la démarche présentée. En faveur des recherches à venir, deux limites de ce projet sont exposées en plus de celles déjà discutées (voir chapitre V). Tout d'abord, il faut souligner que la face et la figuration sont deux concepts difficiles à circonscrire. Ting-Toomey (1994) dit d'ailleurs de la face : « *Face is an intoxicating metaphor that connects communication with social life. It is a multifaceted construct that takes on dimensions of identity issues, social cognitive issues, affective issues, and communication issues* » (p. 307). De plus, compte tenu du niveau d'abstraction des concepts de face et de figuration, et compte tenu de la perspective et de la méthodologie peu communes l'opérationnalisation de ces deux concepts n'est pas facile. Toute recherche visant à rendre compte de la face et de la figuration dans l'interaction doit par conséquent être mise au point avec ces difficultés à l'esprit.

La méthodologie choisie mettait surtout l'accent sur la séquentialisation de l'analyse de conversation. Cette méthode d'analyse a permis de mettre en relief la face, mais surtout la figuration. Il serait maintenant intéressant de poursuivre l'analyse en utilisant la catégorisation des membres (*membership categorization*)

aussi développée par Harvey Sacks. Des articles comme ceux de Ruhi (2010) et de (Samra-Fredericks, 2010) montrent que cette avenue complémentaire permettrait d'enrichir les présents résultats notamment en ce qui a trait au concept de la face. Les catégories émergeant des interactions ainsi que les attentes et les obligations y étant associées sont deux pistes qu'il serait bien de pousser plus loin. Une autre direction à considérer pour les recherches futures serait l'étude de la face et la figuration lors de la socialisation, mais ce, en se concentrant encore plus sur les données non verbales. Ce serait d'autant plus pertinent, car Ting-Toomey (1994) a mentionné que « *the role of nonverbal facework encoding has been totally ignored by all facework researchers* » (p. 334) et que, depuis cette affirmation, le vide dans la littérature ne semble pas avoir été comblé. Finalement, en observant les mêmes types d'interactions (inspections, discussions en classe et entrevues d'évaluation) lors de semaines subséquentes de l'instruction de base, il serait possible d'étudier le succès de figuration défensive de même qu'il serait possible d'analyser la face dans l'interaction aussi bien que la face à travers l'interaction. Ces propositions ne sont que certaines des orientations vers lesquelles ce projet aurait pu aller pour mieux illustrer la face et la figuration lors de la socialisation.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2006). La recherche dite qualitative: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherche qualitative*, 26(1), 5-31.
- Arundale, R. (1999). An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory, *Pragmatics*, 9(1), 119-153.
- Arundale, R. (2009). Face as emergent in interpersonal communication: An alternative to Goffman. In F. Bargiela-Chiappini & M. Haugh (dir.), *Face, communication and social interaction* (p. 33-54). London: Equinox.
- Arundale, R. B. (2006). Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research*, 2(2), 193-216.
- Arundale, R. B. (2010). Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2073-2105.
- Ashforth, B. E., & Saks, A. M. (1996). Socialization tactics: Longitudinal effects on newcomer adjustment. *Academy of Management Journal*, 39(1), 149-178.
- Bargiela-Chiappini, F. (2003). Face and politeness: New (insights) for old (concepts). *Journal of Pragmatics*, 35(10), 1453-1469.
- Boden, D. (1994). *The business of talk: Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Bolino, M. C., Kacmar, K. M., Turnley, W.H., & Gilstrap, J. B. (2008). A multi-level review of impression management motives and behaviors. *Journal of Management*, 34(6), 1080-1109.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carson, C. L., & Cupach, W. R. (2000). Facing corrections in the workplace: The influence of perceived face threat on the consequences of managerial reproaches. *Journal of Applied Communication Research*, 28(3), 215-234.
- Chaput, M., Brummans, B. H. J. M., & Cooren, F. (2011). The role of organizational identification in the communicative constitution of an organization: A study of consubstantialization in a young political party. *Management Communication Quarterly*, 25(2), 252-282.

- Chabrol, C., & Olry-Louis, I. (2007). *Interactions communicative et psychologie*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelles.
- Chevrier, J. (1993/2006). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 51-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Détrie, P., Siblot, P., & Verine, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxémique*. Paris : Honoré Champion.
- Dictionnaire québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 2011 de <http://www.dictionnaire-quebecois.com/>
- Dictionnaire québécois-français (n. d.). Consulté le 11 mai 2011 de <http://www.fredak.com/dicoquebec.htm>
- Domenici, K., & Littlejohn, S. W. (2006). *Facework: Bridging theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- École de leadership et de recrues des Forces canadiennes. (2010). Consulté le 11 février 2010 et le 15 mai 2011. juin 2010, le 18 avril 2011, le 19 avril 2011 et le 21 avril 2011 de <http://www.cflrs.forces.gc.ca/index-fra.asp>
- Forces. (2010). Consulté le 11 février 2010, le 6 juin 2010, le 18 avril 2011, le 19 avril 2011 et le 21 avril 2011 de <http://www.forces.ca>
- Fox, S. (2006). *An analysis of journalistic practices in the radio news story*. Mémoire de maîtrise. Montréal: Université de Montréal.
- Gardner, W. L., & Martinko, M. J. (1988). Impression management in organizations. *Journal of Management*, 14(2), 321-338.
- Geyer, N. (2010). Teasing and ambivalent face in Japanese multi-party discourse, *Journal of Pragmatics*, 42, 2120-2130.
- Goffman, E. (1967/1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Grainger, K., Mills, S., & Sibanda, M. (2010). "Just tell us what to do": Southern African face and its relevance to intercultural communication. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2158-2171.
- Haugh, M. (2010). Jocular mockery, (dis) affiliation, and face. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2106-2119.

- Haugh, M., & Bargiela-Chiappini, F. (2010). Face in interaction. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2073-2077.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. London: Polity Press.
- Heritage, J. (1987/1992). *L'ethnométhodologie: Une approche procédurale de l'action et de la communication*. *Réseaux*, 9(50), 89-131.
- Jablin, F.M. (2001). Organizational entry, assimilation, and disengagement/exit. Dans F. M. Jablin & L. L. Putnam (dir.), *The New Handbook of Organizational Communication* (p. 732-794). Thousand Oak: Sage.
- Jokisaari, M., & Nurmi J.E. (2009). Change in newcomers' supervisor support and socialization outcomes after organization entry. *Academy of Management Journal*, 52(3), 527-544.
- Kerssen-Griep, J. (2001). Teacher communication activities relevant to student motivation: classroom facework and instructional communication competence. *Communication Education*, 50(3), 256-273.
- Kerssen-Griep, J., Hess, J. A., Trees, A. R. (2003). Sustaining the desire to learn: Dimensions of perceived instructional facework related to student involvement and motivation to learn. *Western Journal of Communication*, 67(4), 357-381.
- Kerssen-Griep, J., Trees, A. R., & Hess, J. A. (2008). Attentive facework during instructional feedback: Key to perceiving mentorship and an optimal learning environment. *Communication Education*, 57(3), 312-332.
- Lerner, H. (1996). Finding "face" in the preference structures of talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 59(4), 303-321.
- Lexique québécois (n. d.). Consulté le 11 mai 11 de <http://www.angelfire.com/pq/lexique/lexique.html>
- Matte, F. (2006). *L'aide humanitaire d'urgence en action. Une approche ethnographique : Le cas de Médecins sans Frontières*. Mémoire de maîtrise. Montréal: Université de Montréal.
- McDonald, S., (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research, *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- Mchoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213

- Merkin, R. S. (2006). Power distance and facework strategies. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(2), 139-160.
- Meunier, D. & Vasquez, C. (2008). On shadowing the hybrid character of actions: A communicational approach, *Communication Methods and Measures*. 2(3), 167-192.
- Natynczyk, W. (2011). Consulté le 19 avril 2011 de la revue militaire canadienne : <http://www.journal.dnd.ca>
- Ostermann, A.C. (2003). Communities of practice at work: Gender, facework and the power of habitus at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil. *Discourse & Society*, 14(4), 473-505.
- Pan, Y. (2000). *Politeness in Chinese face-to-face interaction*. Stamford, CT: Ablex.
- Pelletier, E. (2008). *L'accomplissement de l'intimité en présence d'autrui*. Montreal: Presse de l'Université de Montréal.
- Robert, P. (1991). *Le Petit Robert* (p. 639). Paris : les dictionnaires le Robert
- Poland, B. D. (2002). Transcription Quality. Dans J. F. Gubrium & J. A. Holstein (dir.), *Handbook of Interview Research: context and method* (p. 629-649). Thousand Oak: Sage.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An Approach to the study of social action as sense making practices. In T.A. Van Dijk (dir.), *Discourse as Social Interaction*. London, UK: Sage, 64-91.
- Reverso (n. d.). Consulté le 19 mar 11 de <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/ben>
- Revue militaire canadienne (2008). Consulté le 19 avril 2011 de <http://www.journal.dnd.ca>
- Ruhi, R. (2010). Face as an indexical category in interaction. *Journal of Pragmatics*, 42, 2132-2146.
- Samra-Fredericks, D. (2010). Ethnomethodology and the moral accountability of interaction: Navigating the conceptual terrain of face and face-work, *Journal of Pragmatics*, 42, 2147-2157.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.

- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data : Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London : Sage.
- The free dictionary by Farlex (n. d.). Consulté le 19 mar 11 de <http://fr.thefreedictionary.com/ben>
- Ting-Toomey, S. (1994). The challenge of facework: Cross-Cultural and interpersonal issues. Albany: State University of New York Press.
- Ting-Toomey, S., & Atsuko, K. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225.
- Tracy, K. (1990). The many faces of facework. In H. Giles & P. Robinson (dir.), *Handbook of language and social psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, 209-223.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Vilki, L. (2006). Politeness, face and facework: Current issues. *SKY Journal of Linguistics*, 19, supplement, 322-334.
- Wilson, S. R. (1992). Face and facework in negotiation. In L.L. Putnam & M.E. Roloff (dir.), *Communication and negotiation*. Newbury Park: Sage, 176-205.
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (1994). The analysis of facework in discourse: Review and proposal. *Journal of Language and Social Psychology*, 13(3), 248-277.
- Vuuren, M. van, & Brummans, B. H. J. M., & Westerhof, G. J. (en révision). The accomplishment of effectiveness and meaningfulness in everyday work life through communication. *Journal of Management Inquiry*.
- Wikipédia, l'encyclopédie libre. (n. d.) Consulté le 30 mai 11 de http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal
- Wright, J.C. (2008). The socialization of officer cadets at the Royal Military College of Canada: Results of the 2006 Survey, *CFLI Technical Memorandum 2008-01*, Kingston: Canadian Forces Leadership Institute.
- Wright, J.C. (2009). The socialization of officer cadets at the Royal Military College of Canada: Presentation to IMTA.

ANNEXE 1

Horaire de l'instruction de base

Au cours de la semaine 0 et des quatre premières semaines d'instruction, tous les stagiaires suivent une période d'endoctrinement¹⁵⁴. « Cette période vise à développer les habiletés de base, à stimuler l'intégration à la vie militaire et à développer l'esprit d'équipe entre les membres du peloton » (Site de ELRFC (n.d.). Consulté le 15 mai 2011).

Pour un stagiaire, une journée « type » se déroule comme suit :

05 : 00	réveil
05 : 10	entraînement physique matinal
06 : 30	déjeuner
07 : 00	inspection des quartiers et début de l'instruction
11 : 30	dîner
12 : 30	instruction
17 : 00	souper
18 : 00	tâches communes, hygiène personnelle, étude
23 : 00	coucher

De plus, durant cette période, les stagiaires sont consignés au campus. Ils ne peuvent pas recevoir de visiteurs, ils doivent constamment porter l'uniforme et ils ne peuvent pas consommer d'alcool. Par contre, des permissions peuvent leur être accordées, par exemple, pour aller à la banque ou pour utiliser des appareils électroniques.

SOURCE : Site Forces (n.d.). Consulté le 19 avril 2011.

¹⁵⁴ L'endoctrinement est l'acte d'instruire ou d'éduquer. C'est un processus par lequel on inculque une doctrine, une attitude ou une méthodologie à des stagiaires. (Petit Robert, 1991; site Wikipédia consulté le 30 mai 11).

ANNEXE 2

**Les premiers jours d'un entraînement de base dans les Forces
canadiennes : L'évolution de la face et de la figuration**

Formulaire de consentement écrit

Numéro d'autorisation : 864/10

La Direction générale – Recherche et analyse (Personnel militaire)
autorise l'administration de cette recherche au sein du MDN/des FC,
conformément au CANFORGEN 198/08 CMP 084/08 271214Z Oct 08.

*« Les points de vue exprimés dans le présent document sont ceux de l'auteure et
ne reflètent pas nécessairement ceux du ministère de la Défense nationale et des
Forces canadiennes. »*

Titre de la recherche : Les premiers jours d'un entraînement de base dans les Forces canadiennes: l'évolution de la face et de la figuration.

Chercheuse : Régine Wagnac, étudiante, Maîtrise en sciences de la communication, Département de communication, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Boris Brummans, professeur agrégé, Département de communication, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Cette initiative est parrainée par l'Académie canadienne de la Défense (ACD), l'Institut de leadership des Forces canadiennes (ILFC) et la Direction générale – recherche et analyse (personnel militaire) (DGRAPM).

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les comportements d'un nouveau membre lors de l'entraînement de base. Plus particulièrement, l'étude se penchera sur les comportements communicationnels liés à la présentation et la préservation de la face (l'image). Ce projet contribue aux recherches du MDN et des FC sur la socialisation des nouveaux membres, plus particulièrement, la socialisation de nouvelles recrues.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consistera à vous faire filmer durant les activités des premiers jours de l'entraînement de base. Les enregistrements vidéo auront lieu à l'école de leadership et de recrues des Forces canadiennes (ELRFC) de la première journée d'entraînement jusqu'à la deuxième évaluation hebdomadaire. Les enregistrements vidéo cibleront seulement les échanges publics, c'est-à-dire les interactions qui se feront lors d'échanges supervisés par au moins un instructeur. Les interactions en classe en sont un exemple. La recherche n'exigera aucune activité additionnelle des participants.

3. Confidentialité

Les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Afin de protéger votre anonymat, chaque participant à l'étude, l'élève-officier retenu(e) et les personnes avec lesquelles il/elle interagira, se verront attribuer un nom fictif dans le rapport final. Toujours pour préserver votre anonymat, toutes informations permettant de vous identifier sera soit modifiée ou omise lors de l'analyse. Seuls l'étudiante de recherche, le directeur de l'étudiante en recherche, l'évaluateur de l'université d'appartenance et le Comité d'examen de la recherche en sciences sociales (CERSS) du Ministère de la Défense nationale et des Forces canadiennes (MDN/des FC) auront accès à la liste de participants. De plus, les données amassées seront gardées dans un classeur sous clé dans un bureau fermé; ces données seront détruites sept ans après la fin du projet. Aucune information ne sera publiée par l'étudiante en recherche, mais une copie de tous les documents sera envoyée au CERSS/des FC.

4. Avantages et inconvénients

En participant à ce projet de recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients personnels et vous pourrez contribuer à l'enrichissement des connaissances sur les comportements communicationnels lors de l'entraînement de base.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est totalement volontaire. En tout temps, vous êtes libre de vous retirer du projet, et ce, sans représailles et sans devoir justifier vos motifs. Un simple avis verbal à l'un de vos supérieurs ou à l'étudiante en recherche suffira pour communiquer vos intentions de vous retirer. Le numéro de téléphone pour joindre l'étudiant en recherche est indiqué ci-après. Suite à votre retrait, les renseignements recueillis sur vous seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir obtenu les réponses à mes interrogations sur le but, la nature de la participation, la confidentialité, les avantages, les inconvénients, le droit de retrait et l'absence d'indemnité de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à participer à ce projet de recherche. Je sais qu'en tout temps, si je décide de me retirer de l'étude, je peux simplement le communiquer verbalement à l'un de mes supérieurs ou à l'étudiante en recherche.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

« Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature de la participation, la confidentialité, les avantages, les inconvénients, le droit de retrait et l'absence d'indemnité de l'étude et être disponible pour répondre à toute éventuelle question »

Signature du chercheur _____ Date : _____

(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Caporal-chef Wagnac (étudiante à la maîtrise en sciences de la communication à l'Université de Montréal et membre du Canadian Grenadier Guards) au numéro de téléphone suivant : [...] ou à l'adresse courriel suivante : [...]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. **(L'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

ANNEXE 3

**Les premiers jours d'un entraînement de base dans les Forces
canadiennes: L'évolution de la face et de la figuration**

Formulaire de consentement verbal

Numéro d'autorisation : 864/10

La Direction générale – Recherche et analyse (Personnel militaire)
autorise l'administration de cette recherche au sein du MDN/des FC,
conformément au CANFORGEN 198/08 CMP 084/08 271214Z Oct 08.

*« Les points de vue exprimés dans le présent document sont ceux de l'auteure et
ne reflètent pas nécessairement ceux du ministère de la Défense nationale et des
Forces canadiennes. »*

Titre de la recherche : Les premiers jours d'un entraînement de base dans les Forces canadiennes: l'évolution de la face et de la figuration.

Chercheuse : Régine Wagnac, étudiante, Maîtrise en sciences de la communication, Département de communication, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Boris Brummans, professeur agrégé, Département de communication, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Cette initiative est parrainée par l'Académie canadienne de la Défense (ACD), l'Institut de leadership des Forces canadiennes (ILFC) et la Direction générale – recherche et analyse (personnel militaire) (DGRAPM).

7. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les comportements d'un nouveau membre lors de l'entraînement de base. Plus particulièrement, l'étude se penchera sur les comportements communicationnels liés à la présentation et la préservation de la face (l'image). Ce projet contribue aux recherches du MDN et des FC sur la socialisation des nouveaux membres, plus particulièrement, la socialisation de nouvelles recrues.

8. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consistera à parfois vous faire filmer durant les activités des premiers jours de l'entraînement de base. Les enregistrements vidéo auront lieu à l'école de leadership et de recrues des Forces canadiennes (ELRFC) de la première journée d'entraînement jusqu'à la deuxième évaluation hebdomadaire. Les enregistrements vidéo cibleront seulement les échanges publics, c'est-à-dire les interactions qui se feront lors d'échanges supervisés par au moins un instructeur. Les interactions en classe et les entrevues avec les supérieurs immédiats en sont des exemples. La recherche n'exigera aucune activité additionnelle des participants.

9. Confidentialité

Les renseignements recueillis demeureront confidentiels. Afin de protéger votre anonymat, chaque participant à l'étude, l'élève-officier retenu(e) et les personnes avec lesquelles il/elle interagira, se verront attribuer un nom fictif dans le rapport final. Toujours pour préserver votre anonymat, toutes informations permettant de vous identifier sera soit modifiée ou omise lors de l'analyse. Seuls l'étudiante de recherche, le directeur de l'étudiante en recherche, l'évaluateur de l'université d'appartenance et le Comité d'examen de la recherche en sciences sociales (CERSS) du Ministère de la Défense nationale et des Forces canadiennes (MDN/des FC) auront accès à la liste des participants. De plus, les données amassées seront gardées dans un classeur sous clé dans un bureau fermé; ces

données seront détruites sept ans après la fin du projet. Aucune information ne sera publiée par l'étudiante en recherche, mais une copie de tous les documents sera envoyée au CERSS/des FC.

10. Avantages et inconvénients

En participant à ce projet de recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients personnels et vous pourrez contribuer à l'enrichissement des connaissances sur les comportements communicationnels lors de l'entraînement de base.

11. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est totalement volontaire. En tout temps, vous êtes libre de vous retirer du projet, et ce, sans représailles et sans devoir justifier vos motifs. Un simple avis verbal à l'un de vos supérieurs ou à l'étudiante en recherche suffira pour communiquer vos intentions de vous retirer. Le numéro de téléphone pour joindre l'étudiant en recherche est indiqué ci-après. Suite à votre retrait, les renseignements recueillis sur vous seront détruits.

12. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Caporal-chef Wagnac (étudiante à la maîtrise en sciences de la communication à l'Université de Montréal et membre du Canadian Grenadier Guards) au numéro de téléphone suivant : [...] ou à l'adresse courriel suivante : [...]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. (**L'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

À la lumière des informations précédentes, consentez-vous verbalement à participer à ce projet de recherche?

