

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat
avec la HETSL de Lausanne et l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

LE RÔLE DE L'INTERACTION (MULTIMODALE) DANS L'INFORMATION/SENSIBILISATION DE PROFESSIONNELS DE LA SANTÉ TRAVAILLANT EN CONTACT AVEC DES MIGRANTS

Une recherche-intervention dans le domaine du soutien à la santé sexuelle, affective et reproductive des migrants arrivant au Luxembourg

Gudrun ZIEGLER, Philippe BLANCA, Natalia DURUS, Jin CHOI
Luxembourg multi-LEARN Institute asbl | 12, rue de la Paix | L-2312 Luxembourg
aloha@multi-learn.org

Types de communication

Recherche empirique
Communication issue de la pratique

Axes de la conférence

Axe 1 : Croiser la perspective des acteurs
Axe 2 : Croiser les contextes de la formation

Objectifs de la conférence

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle
Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

Résumé

Cette communication analyse les bénéfices d'un apprentissage centré sur l'interaction et plus exactement sur l'interaction multimodale. Nous revenons sur cette notion qui intègre la (multi)sensorialité également (première partie). Ces bénéfices sont illustrés en présentant un cas concret, issu de la pratique : la mise en place d'une recherche-intervention (deuxième partie) par les chercheurs de Luxembourg multi-LEARN Institute en partenariat avec les conseillères de Planning Familial Luxembourg, dans le domaine du soutien à la santé sexuelle, affective et reproductive des personnes migrantes, arrivées depuis peu au Grand-Duché du Luxembourg. Dans la troisième partie, nous présentons et discutons les résultats de cette recherche-intervention en fonction de trois champs distinctifs de la multimodalité, se déployant en rapport 1) avec les artefacts multimédias, 2) les interactions personne / artefact multimédia, et 3) les interactions personne / personne. Nous concluons (quatrième partie) en rappelant quelques

caractéristiques de l'apprentissage en interaction (multimodale) dans un contexte d'in-formation et de sensibilisation de professionnels, étant amenés à travailler avec des groupes composés de participants issus de la migration, présentant une diversité hétérogénéité de profils éducatifs, sociaux, linguistiques et personnels, mais pas seulement.

Mots-Clés

Apprentissage en interaction. Multimodalité. Multisensorialité. Recherche-intervention.

1. L'apprentissage en interaction multimodale/multisensorielle à visée in-formation

1.1. La recherche-intervention et l'apprentissage en interaction

Luxembourg multi-LEARN Institute asbl [désormais *LmL*] est une association fondée en 2008 par deux universitaires intéressées par la recherche de terrain ("l'empirie" selon le mot de sa présidente fondatrice) et la théorisation à partir de la pratique et des pratiques des acteurs, professionnels par exemple. D'emblée, des approches centrées sur l'analyse des interactions (personne/personne, personne/machine), le développement (personnel et collectif) et la diversité (sous toutes ses formes) sont privilégiées. Au fil des années, le format de la recherche-intervention s'est imposée comme un instrument principal de connaissance des terrains (professionnels, citoyens) et des publics au sein de l'Institut.

LmL est composé aujourd'hui de chercheuses indépendantes. Il propose des recherches-interventions, fondées sur et ancrées dans la recherche scientifique, à visée d'in-formation et de sensibilisation. Ces dernières s'adressent notamment aux professionnels travaillant en contact avec des publics divers (le public multilingue et multi-origine du Luxembourg), et plus particulièrement les nouveaux arrivants au Luxembourg. Ces recherches-interventions d'une part, communiquent aux participants des informations qui sont utiles à leur développement personnel et professionnel, mais toujours en interaction, donc en faisant et en faisant faire. Elles sont, d'autre part, in-formatives dans le sens où elles forment ces mêmes participants de l'intérieur (*to in-form* en anglais), là encore grâce, au moyen et à travers l'interaction. En d'autres termes, le format de la recherche-intervention proposé par LmL balance entre deux pôles complémentaires : l'un consiste à in-former et sensibiliser des professionnels en contact avec des publics variés, notamment sur les avantages d'une utilisation raisonnée et réfléchie des différents modes de communication (verbal, visuel, gestuel...). L'autre est une incitation à reconsidérer les pratiques d'accueil des publics en sensibilisant les professionnels aux usages de l'interaction, tout en tenant compte de la diversité comprise comme un ensemble de ressources mobilisables. En procédant de la sorte, la recherche-intervention n'empiète jamais sur le cœur de métier de professionnels déjà formés mais vise une meilleure mise en valeur des compétences, justement, de ces professionnels.

1.2. La multimodalité et son pendant: la multisensorialité

La notion d'interaction multimodale rend apparents, au risque du pléonasse, la multimodalité constitutive de l'apprentissage en interaction (Brouwer et Wagner, 2004). Or, si la

multimodalité telle qu'elle est mise en perspective dans le champ de la sémiotique sociale (Gunther Kress notamment) a tendance à moins s'intéresser au rôle des sens du fait de l'accent mis sur les signes, la notion de multisensorialité (Sarah Pink, 2011, dans le champ de l'ethnographie) et son attention aux sens (en éveil) permet une valorisation du corps qui produit les signes qui font sens au sein d'une interaction comprise comme processus toujours en train de se (dé)faire, moment après moment.

Dans le champ de la sémiotique sociale, ce qui relève des modes et ce qui relève des médias (voir Kress et van Leeuwen, 1996) est l'objet d'un certain flottement. Il est parfois difficile de s'y retrouver au sein de cette distinction pourtant centrale et selon les auteurs ce qui relève du mode devient médium et réciproquement. Par souci de clarté, nous privilégions une distinction en termes de produit/objet et de processus. Quand médium (le moyen) renvoie à la matière ou à l'objet solide ou digital composé de sons, d'images, d'animations, de mots par exemple - d'où la notion d'artefact multimédia (Blanca, 2015) -, le mode, quant à lui, met l'accent sur les processus en jeu lors du design et aussi de la réception de cet artefact multimédia.

Si l'interaction est un processus faisant intervenir les gestes, les postures, les regards, la voix, la parole, etc. – autrement dit un ensemble de modes, nous lui associons, suivant Sarah Pink, le terme de multimodalité dès lors qu'il maintient la multisensorialité qu'il implique : "Within this paradigm [multimodality] there is also some recognition of a relationship between the senses, in that Kress suggests that 'none of the senses ever operates in isolation from the others' and that this 'guarantees the multimodality of our semiotic world' (2000: 184). Thus, from these points I would deduce that it is our assumed ability to perceive the world around us – and as such the modes of communication that produce meanings/representations in the form of media – through the five (differentiated) senses that is pivotal for multimodality scholars" (Pink, 2011, p. 263).

1.3. L'apprentissage situé, incarné mais aussi 'placé': l'espace

Le format de la recherche-intervention, précisé au fil des années au sein de LmL, est centré sur le recours à l'interaction multimodale comme levier des apprentissages. L'apprentissage en interaction (multimodale) est conçu comme situé, incarné (*embodied*), mais aussi *emplaced* (Fors, Bäckström and Pink, 2012), soit placé.

L'apprentissage incarné ou incorporé (*embodied learning*) – *dans le corps* ne signifie pas *dans la tête* – est étroitement associée à la conception d'un apprentissage situé (*situated learning*, Lave et Wenger, 1991). A la suite de Daele (2017), trois caractéristiques opératoires de l'apprentissage situé peuvent être mentionnées : 1) La négociation, notamment du sens, des pratiques et du vocabulaire. Autrement dit, au cours d'un apprentissage, il y a construction d'un terrain commun (Durus, 2018). 2) La participation à une activité sociale, laquelle suppose un faire ensemble et une intégration de normes. 3) L'expérimentation. L'apprentissage est une expérience personnelle et collective au cours de laquelle est fait appel à des savoirs et des savoir-faire. Cette troisième caractéristique est proche de ce que nous appelons un apprentissage par *in-formation*.

Si l'apprentissage est situé (dans un contexte/environnement) et incarné (dans un corps) au sein d'une communauté de pratique (dans un collectif), qu'apporte, au juste, la notion de "*sensory emplaced learning*" (Fors, Bäckström et Pink, 2012) ? Basque (2004) rappelle que "la cognition ne réside pas dans la tête d'un individu, sous la forme de connaissances abstraites qui sont 'transportées' d'une situation à une autre" (2004, p.49). Il ne s'agit donc pas d'informer uniquement. Elle précise que "la cognition se trouve plutôt dans l'interaction entre une personne et les autres personnes qui l'entourent, les objets et les outils qui se trouvent dans son environnement ainsi que les pratiques sociales développées au sein de sa culture" (Basque, 2004, p. 49). "Emplaced" ajoute à ce tableau, outre la saveur (l'apprentissage ne concerne pas uniquement l'intelligible mais aussi le sensible), l'environnement, lequel n'est pas un simple contexte dans lequel on exerce une activité (travailler entre quatre murs), mais un espace avec lequel les participants interagissent et qui se re/compose au fur et à mesure des processus d'apprentissage : "Our engagement with the notion of emplacement, however, also incorporates a second strand through a focus on the environments of learning. We push further the area of educational research that emphasises the environment as something to be interacted with rather than to be acted upon (Resnick, 1994)" (in Fors, Bäckström et Pink, 2012, p. 171).

Bref, il y a une collision entre le social et le sensoriel. Dans les mots de Fors, Bäckström et Pink (2012, p. 180) : "the amalgamation of the sensorial and the social of learning in practice (cf. Wenger, 1998) through what we have termed 'sensory-emplaced learning'". Une des conséquences de cette approche de l'apprentissage 'placé' est que l'apprentissage n'est pas structuré nécessairement par le langage : "Learning processes that embrace the body as a multisensory unit, entangled in irreducible ways with its environments and not necessarily structured primarily by the means of language" (Fors, Bäckström et Pink, 2012, p. 174). Conclusion : "This invites us to conceptualise learning as something that does not necessarily happen in temporal order but as produced as part of the event of place" (Fors, Bäckström et Pink, 2012, p. 174). L'apprentissage 'placé' redonne à l'espace une place à part entière dans les processus d'apprentissage, en le concevant/expérimentant en tant que mode de communication à part entière.

1.4. L'apprentissage au travers de la diversité

L'apprentissage par l'interaction (multimodale) est un apprentissage qui érige, de façon complémentaire, la diversité en ressources. En d'autres termes, la diversité n'est pas un obstacle à dépasser ou une problématique à aborder. À côté de la diversité, déjà évoquée, des modes de communication sollicités lors d'un apprentissage en interaction, apprendre en interaction au travers de la diversité consiste aussi à mobiliser, selon les besoins, la diversité sociale, éducative, professionnelle, linguistique, culturelle, générationnelle, genrée, de handicaps, etc. présente dans un groupe d'apprenants, afin de la transformer en une diversité de ressources (d'apprentissage) pour les autres. Enfin, au-delà de cette diversité largement construites et déconstruites dans les discours des sciences humaines et sociales, il y a aussi une diversité hétérogénéité qui émerge de façon empirique : la diversité "comportementale" des individus singuliers composant les groupes d'apprentissage : les participants, par exemple, qui arrivent à l'heure, ceux qui n'arrivent pas à l'heure ou pas du tout ; ceux qui viennent avec des enfants,

voire avec des enfants en bas-âge, etc. C'est un autre aspect de la diversité avec lequel il est nécessaire de se familiariser afin de l'inclure dans le processus d'apprentissage lui-même.

1.5. L'apprentissage en situation naturelle

LmL applique le format de la recherche-intervention à visée in-formative dans le cadre de projets socio-éducatifs d'apprentissage des langues en interaction (dans la rue, dans l'environnement un environnement de travail...), de développement de la littératie, de renforcement de l'intégration/inclusion sociale des populations migrantes, etc. – et cela depuis une dizaine d'années. Ce format, d'une part, se déploie dans des contextes (les plus) authentiques et naturels (possibles), proches notamment des situations rencontrées dans le cadre du travail dans le cas de professionnels ou encore, proches des situations de la vie de tous les jours avec un public de migrants. Ce format, d'autre part, autorise des formes de collaboration et de participation variées, autour de tâches communes et d'un objectif commun. Au moyen de séquences pédagogiques tournées vers le faire, le faire faire, le faire ensemble, le faire côte à côte, il permet des va-et-vient entre les positions périphérique ou centrale et les positions novice ou experte (*learning scaffolding*) dans un lieu conçu comme un véritable espace d'apprentissage et un mode de communication en tant que tel. Dans le cas, par exemple, de l'in-formation de professionnels experts dans leur domaine alors qu'ils le sont moins en ce qui concerne l'interaction (position de novice), l'interaction est au centre de l'apprentissage. Les collaborateurs du multi-LEARN tendent à suivre le chemin inverse : de novice dans le champ de leur recherche-intervention (la restauration, la santé sexuelle, affective et reproductive, etc.) vers une position plus experte du domaine considéré, cela par imprégnation et incorporation, afin de permettre justement aux professionnels d'être mieux à même de valoriser leur expertise.

2. Un cas pratique de recherche-intervention à visée in-formative dans le domaine de la santé sexuelle, affective et reproductive

Le format de la recherche-intervention repose (première étape) sur la conception-design d'une activité in-formative qui forme en informant et en sensibilisant, et qui in-forme un groupe de participants volontaires, en interaction et au travers de la diversité. Cette activité est effectuée conjointement avec ce groupe de participants. Le recueil de données (deuxième étape), au cours d'une recherche-intervention, s'appuie sur l'observation qui est à la fois participante (faire avec les participants), immersive (s'immerger dans un terrain, par exemple professionnel, afin qu'il devienne une réalité tangible) et, enfin, impliquée (il ne s'agit pas d'une recherche distancée et appliquée uniquement reposant sur un protocole à suivre quoi qu'il arrive). Dernier élément de ce dispositif empirique, l'ancrage dans la recherche scientifique : la recherche-intervention inclut, après analyse des données recueillies et aussi enregistrées parfois sous forme vidéo ou audio (troisième étape), un temps de transposition/restitution (quatrième étape) des résultats de la recherche aux professionnels impliqués dans l'activité in-formative. Ce temps de restitution et de transposition est important dès lors qu'il n'est pas question de faire de la recherche pour la recherche mais, là encore, d'informer les pratiques au travers d'une recherche.

2.1. Le projet Parlons santé

Le cas pratique de mise en œuvre du format de la recherche-intervention analysé ci-après concerne le projet Parlons Santé (<https://multi-learn.org/parlons-sante>) conçu et développé par LmL en partenariat avec Planning Familial Luxembourg [désormais *PFL*], de 2018 à 2020. Parlons Santé est un projet à visée socio-éducative qui s'inscrit dans la continuité des politiques d'accueil du Luxembourg, notamment du Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) ouvert aux nouveaux arrivants et du Parcours d'Intégration Accompagné (PIA) proposé aux Demandeurs et Bénéficiaires de Protection Internationale (DPI et BPI).

Le projet Parlons Santé a été financé, à parts égales, par l'Union Européenne et l'Etat luxembourgeois au travers de l'OLAI [Office Luxembourgeois pour l'Accueil et l'Intégration] du Ministère de la Famille et de l'Intégration, dans le cadre du fonds Asile, Migration et Intégration (AMIF) 2014-2020. Il vise, selon la description proposée sur le site de LmL, "l'intégration, l'autonomisation et le bien-être des femmes, hommes et adolescent.e.s DPI/BPI. Des ateliers Hommes et Jeunes ainsi que des Cafés santé pour les femmes sont proposés [et animés par des professionnelles du Planning Familial]. Il s'agit de moments conviviaux d'échanges et de mise en confiance autour de la santé sexuelle et reproductive, affective et psychologique. Ce travail d'information et de sensibilisation a pour but d'aider les DPI et BPI à prendre soin de leur santé et de leur bien-être. Un service d'interprétation à distance (via une plate-forme d'audio-conférence) est également disponible. Il donne la possibilité aux DPI et BPI de consulter les conseillères du Planning Familial dans leur langue de communication préférée, après avoir pris rendez-vous en ligne sur la page : <https://multi-learn.org/parlons-booking>" (<https://multi-learn.org/parlons-sante/>).

2.2 Café santé et atelier Hommes

Si l'atelier Café santé existe au début du projet Parlons Santé et a déjà été expérimenté à plusieurs reprises avec différents groupes de femmes migrantes, ce n'est pas le cas de l'atelier Hommes qu'il s'agit de concevoir en adaptant le format de l'atelier Café santé. LmL répond à cette demande de PFL en mettant en place une recherche-intervention au long cours. Cette recherche-intervention, après un travail collaboratif de réflexion et de réflexivité, converge vers la conceptualisation et l'organisation d'un atelier Hommes pilote qui a pour but d'in-former et sensibiliser les conseillères de PFL au rôle pivot de l'interaction dans l'approche d'un public issu de la migration, et plus particulièrement de DPI, qui, bien souvent, ne maîtrisent pas bien les langues usuelles du Luxembourg (luxembourgeois, français, allemand). Ce travail d'adaptation du format Café santé et de conceptualisation d'un atelier Hommes s'appuient également sur une connaissance de LmL du public cible, acquise lors de projets précédents, et notamment de trois autres de ses caractéristiques : 1) une très grande hétérogénéité au plan de l'éducation formelle, 2) une moindre familiarité, en général, de ce public, avec le modèle classique de l'enseignement, autrement dit avec le dispositif de la classe : être assis, écouter, assimiler, et, enfin, 3) une centration moins importante sur l'écrit (en langue romane) et donc la lecture en ce qui concerne la recherche d'informations utiles.

2.3. Les actions menées en amont dans le cadre de la recherche-intervention

L'atelier Hommes pilote, une fois effectué et évalué, a pour vocation d'être animé directement par les conseillères de PFL (note : choix a été fait d'accorder au féminin pluriel, quand bien même un conseiller est inclus dans ce groupe). Sa conceptualisation, en tant que recherche-intervention, est le fruit d'un certain nombre d'actions de recherches effectuées en amont combinant réflexion et réflexivité.

En ce qui concerne le format initial de l'atelier Café santé et le concept d'éducation sexuelle et affective, LmL a procédé à :

- des observations de 3 ateliers Café santé regroupant des femmes en provenance d'Érythrée, de Syrie, d'Afghanistan. Objectif : comprendre le format du Café santé, son contenu et comment il est animé.
- des observations de 3 ateliers ESA (éducation sexuelle et affective) animés par un conseiller de PFL dans des écoles du Luxembourg. Objectif : se familiariser avec la conception de l'éducation sexuelle et affective, telle qu'elle est conçue par PFL.

En ce qui concerne les besoins du public cible (DPI et BPI), LmL a effectué :

- des entretiens semi-directifs individuels avec 20 DPI et BPI (10 femmes et 10 hommes de différents âges, célibataires, en couple sans ou avec enfants, né au Luxembourg ou non) sur le thème de la prise en compte individuelle de la santé sexuelle et affective *là-bas* (le pays d'où je viens) et *ici* (le Luxembourg). Objectif : comprendre les besoins en la matière et ce qui peut prévenir leur satisfaction.
- un *shadowing* avec une femme BPI se rendant à PFL pour prendre rendez-vous avec une gynécologue. Objectif : comprendre de l'intérieur le ressenti d'une femme migrante sollicitant les services de PFL.

En ce qui concerne la position de l'interprète-médiateur interculturel inclus dans le dispositif Café santé ou atelier Hommes, LmL a organisé

- une séance d'information et de sensibilisation (avec des phases de focus groupe) avec 6 interprètes (en arabe, farsi et tigrigna). Objectif : informer sur le projet Parlons Santé et travailler sur un lexique de 50 termes clefs de la santé sexuelle et affective ainsi que sur leur traduction dans les différentes langues premières du public cible.
- des entretiens individuels avec 2 interprètes concernant leur vécu de l'interprétation des ateliers Café santé. Objectif : comprendre les points de vue émiques, concernant l'expression (verbale, publique, en fonction du genre et des âges aussi) des thèmes relatifs à la santé sexuelle et affective.

En ce qui concerne la conception du matériel pédagogique à utiliser lors de l'atelier Hommes, à savoir les animations vidéo et les messages clefs (voir ci-dessous), LmL a animé :

- des groupes de discussion avec les conseillères de PFL. Objectifs : formuler, en langage simple et accessible, 11 messages clefs sur le thème de la santé sexuelle et affective, autour de 3 axes : 1) les services proposés par le PFL, 2) le champ de la santé sexuelle et affective, 3) la position de la société d'accueil en matière de santé sexuelle et affective (droits et devoirs).

- des groupes de discussion avec les conseillères de PFL. Objectif : scénariser les messages clefs afin qu'ils deviennent des animations vidéo d'une trentaine de secondes. Note : il ne s'agit pas de partir du message verbal pour le transformer en message visuel, mais d'un travail de scénarisation d'idées sous la forme de storyboards.
- des séances de travail avec le graphiste illustrateur et l'animateur vidéo. Objectif : rendre plus explicite la réalité du Luxembourg en tant que société.

En ce qui concerne la validation du matériel pédagogique, LmL a mis sur pied 6 séances "bêta testeur" réalisées en côte à côte avec des représentants du public cible, notamment des BPI avec lesquels des liens ont été noués au cours de projets précédents.

En ce qui concerne la conception de l'atelier Hommes lui-même, LmL a participé à 6 séances de réflexion avec les conseillères de PFL. Objectif : discuter le déroulement d'un atelier Hommes et son format fondé sur l'interaction.

L'ensemble de ces actions a servi de travail préparatoire à l'émergence du format Atelier hommes. Ce format a été testé lors d'un atelier pilote au mois d'août 2019. Il a réuni 4 conseillères de PFL, 2 chercheurs de LmL, un groupe de 6 hommes en provenance d'Érythrée, et un interprète. Dans la partie suivante, l'adaptation du format Café en format atelier Hommes est abordée plus spécifiquement. Il est à noter que l'irruption de la situation de pandémie de Covid-19 au début de l'année 2020 en Europe n'a pas permis de mener un travail d'évaluation de l'atelier Hommes en tant que tel.

3. Le format atelier Hommes

3.1. De quelle multimodalité parlons-nous ?

Il existe de multiples manières d'aborder la multimodalité - multiforme – de la communication. Pour y voir plus clair au sein de cette profusion, nous distinguons trois champs permettant de mieux identifier de quelle multimodalité il est question quand nous parlons de multimodalité. Précisons que nous ne parlons pas de communication ou de langage non-verbal ou non-linguistique, Ces expressions représentent, nous semble-t-il, une manière (involontaire ?) de conserver au verbal (parlé et écrit) une position de centralité (ethnocentrique ?) qui nous paraît à tout le moins problématique. De façon complémentaire, les modes de communication ne sont pas au service du verbal : à l'inverse de la proposition de Mallarmé, tout n'est pas à aboutir dans un mot écrit ou parlé. A ce titre, la gestualité n'est pas une modalité de la communication parlée, mais de la communication tout court qui par nature est (multi)modale. Enfin, et c'est là l'apport de la notion de (multi)sensorialité, la communication ne consiste pas à informer uniquement (à produire des signes qui sont décodés par une audience), mais aussi à partager ce que l'on peut appeler un climat interactionnel, propice à l'apprentissage notamment. Communiquer dérive de communier : être comme un.

Le premier champ de la multimodalité est celui des objets et de la matérialité. Ces objets ou artefacts multimédias concernent l'ensemble des supports pédagogiques et du matériel pédagogique qui est utilisé dans le cadre d'une formation quelconque. Ces supports

pédagogiques sont multimédias dès lors qu'ils sont rarement composés d'un seul médium : un livre comporte des images et des mots qui interagissent par exemple, sur une page, elle-même un médium. Ce premier champ de la multimodalité fait référence, en d'autres termes, aux ressources sémiotiques matérielles (et digitales également) utilisées dans le cadre d'une formation. L'interaction des individus avec un ou des artefacts multimédias, y compris des machines, des outils, des instruments, mais aussi l'espace, constitue le deuxième champ de la multimodalité que nous distinguons à des fins de clarification. L'interaction (multimodale), dans ce cas, met en jeu le corps d'un individu aux prises avec un artefact qu'il manipule (qui le manipule ?). Le troisième champ de la multimodalité rassemble tout ce qui a trait aux interactions personne/personne (mais pas seulement – la notion de non-humain fait florès actuellement) et comment ces personnes se répondent de manière, selon les approches, ritualisée, chorégraphiée, orchestrée, ou dramatisée. Il est bien entendu que ces distinctions sont arbitraires : les trois champs de la multimodalité n'existent pas indépendamment l'un de l'autre et sont co-présents dans une situation donnée. Par exemple, dans l'espace de la classe (champ n°1), une enseignante est en interaction (champ n°3) par la voix, les gestes, la posture, le regard et ses déplacements avec des élèves (champ n°3) assis à une table (champ n°1) ; élèves qui utilisent toutes sortes de supports pédagogiques et d'objets (champ n°2), dont une tablette (champ n°1) qui propose un livre multimédia fait d'images, d'animations, de vidéos, d'audios eux-mêmes en interaction (champ n°1).

Plutôt que de présenter les différents processus d'adaptation du format Café santé en format Atelier hommes de manière chronologique, nous choisissons de balayer, de manière synthétique, l'un après l'autre les trois champs de la multimodalité que nous venons d'introduire brièvement. Cette manière de procéder permettra de mieux spécifier, pour chacun de ces champs, la situation initiale (le format Café santé), les questions posées par ce format initial au regard du public cible auquel il s'adresse et les choix opérés (les orientations) permettant d'aboutir au format atelier hommes. Ces choix opérés découlent des analyses effectuées en amont, lors des actions préparatoires à l'intervention-recherche et de la connaissance du public et de son hétérogénéité incontournable (voir ci-dessus). Enfin, ce découpage permet de distinguer différents types d'enseignement à tirer en termes de formation de professionnels, en l'occurrence de la santé, mais pas seulement.

3.2. Les supports pédagogiques en tant qu'artefacts (sémiotiques) multimédias

3.2.1. La situation initiale du format Café santé : une présentation Powerpoint et une mallette pédagogique

Le format Café santé s'appuie sur l'utilisation de deux artefacts multimédias principaux : une présentation PowerPoint introduisant le thème de la santé sexuelle, affective et reproductive et ses différents aspects ainsi qu'une mallette pédagogique. Deux constats généraux peuvent être faits à ce sujet.

- Le PowerPoint, d'une part, très complet (il comporte 56 diapositives), comporte de nombreux pavés-textes avec des phrases complexes. Il comporte aussi des diapositives montrant, pleine page, des schémas complexes ('le chemin des spermatozoïdes', page 26), ou des illustrations à valeurs symboliques (homme / femme) ou à valeur connotative ('la police' associée à l'idée d'une situation où la loi n'est pas respectée).

Bref, ce PowerPoint de présentation est moins un document à être lu ensemble qu'un support de cours destiné, qui plus est, à orienter l'attention des participantes vers la présentatrice. Il a pour rôle d'accompagner la parole de la présentatrice.

- Deuxième constat, la mallette pédagogique, elle aussi très complète (voir illustration) est une ressource qui est convoquée en cas de besoin par la présentatrice, plutôt qu'un support permettant aux participants d'assimiler (d'incorporer) l'information communiquée en touchant et en manipulant ces objets décrits de façon discursive.



Fig. 3.2.1.A. La page titre du PowerPoint utilisée dans un Café santé

Fig. 3.2.1.B. La page 2 de ce même PowerPoint

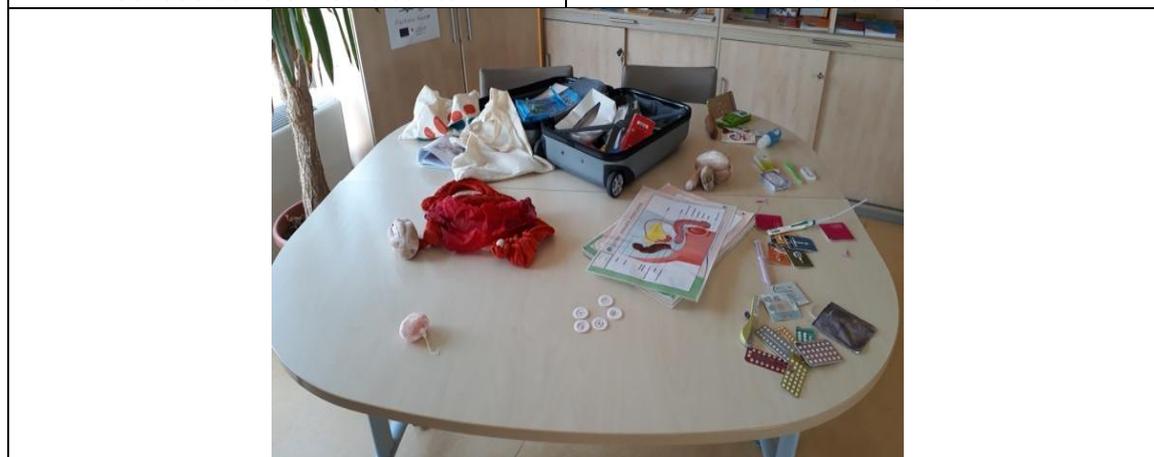


Fig. 3.2.1.C. Une vue de la mallette pédagogique utilisée dans les ateliers

3.2.2. Les orientations du format atelier Hommes : les animations vidéo

Lors du processus d'adaptation du format Café santé en atelier Hommes, trois choix principaux sont opérés en concertation avec les conseillères de PFL.

- Le PowerPoint est abandonné au profit d'une approche communicative multimodale, voire intermodale (Blanca, 2015) au moyen (média) de 11 messages clés, privilégiant le visuel et repositionnant le textuel (décentration) à la périphérie. Ces 11 messages clés prennent la forme de 11 animations vidéo présentant un court scénario dénué de commentaires verbaux explicatifs ou presque (quelques mots clés apparaissent ici ou là) mais comportant cependant des sons qui ont valeur de scansion d'un rythme et

d' emphase. Ces 11 animations ont pour intention de communiquer les messages principaux de la société d'accueil (le Luxembourg) à destination des demandeurs de protection internationale en matière de santé sexuelle, affective et reproductive : 6 animations présentent les messages de PFL (1er axe). 3 messages se réfèrent directement à la sexualité (2ème axe). 2 animations, enfin, précise des règles générales en matière d'expression de la sexualité dans la société d'accueil. Il s'agit de l'axe juridique ou légal. Le pendant textuel des messages est dissocié, là encore délibérément, de son pendant visuel et de son pendant auditif. Le pendant textuel de chaque message est formulé en français initialement et traduit en 5 autres langues (arabe, farsi, tigrigna, anglais, serbo-croate). Il peut être lu sur la plate-forme dédiée à ce projet tout comme le pendant audio peut être écouté, dit par un locuteur natif, sur cette même plate-forme.

- Des tablettes sont introduites comme supports manipulables. Chaque pendant visuel d'un message clef (animation vidéo) est associé à une tablette, ce qui permet de se concentrer sur la réception d'un seul message à la fois (celui qui est choisi par un participant par exemple) et aussi de se déplacer dans un lieu de l'espace où l'on se sent plus à l'aise pour le découvrir (voir champ n°2, ci-après).
- Il est décidé enfin d'attribuer à la nourriture/boisson une fonction participative à part entière (en tant qu'incitation gustative). En ce sens, la nourriture et les boissons, mises à disposition sous la forme d'un buffet, proposées lors d'un atelier Hommes, endossent le rôle de soutien des apprentissages en cours. Elles participent de la "dramatisation" de l'espace d'apprentissage en interaction, sans qu'elles ne soient pour autant ni une distraction ni une gêne.

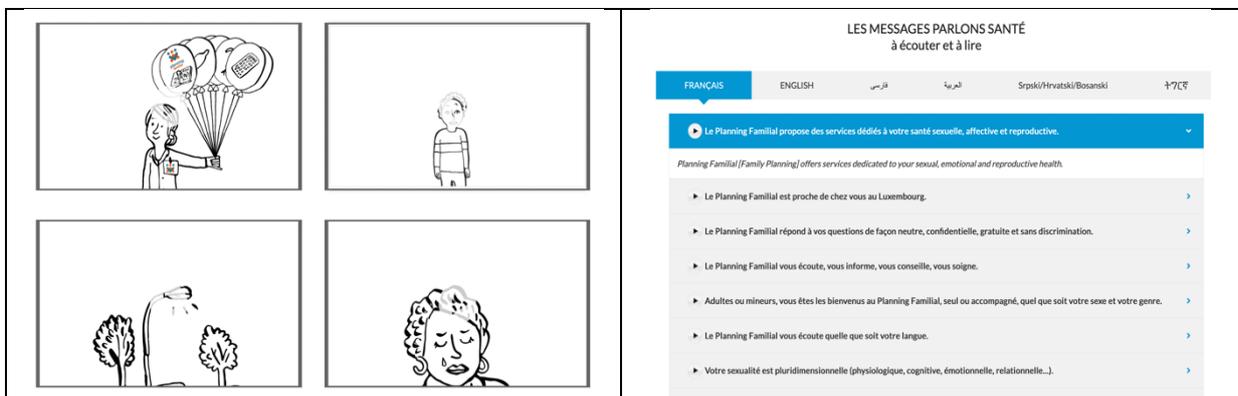


Fig. 3.2.2.A. 4 animations vidéo

Fig. 3.2.2.B. Les messages à lire et à écouter



Fig. 3.2.2.C. Les tablettes avec les animations vidéo lors de l'atelier Hommes pilote

3.2.3. Les enseignements en termes d'in-formation des professionnels de la santé : la notion d'affordance modale

Les 11 animations vidéo produites lors du processus d'adaptation du format Café santé représente à la fois un matériel pédagogique destiné à soutenir l'apprentissage en interaction (voir champ de la multimodalité n°2) et un outil de promotion d'une conception de la santé sexuelle, affective et reproductive (un artefact multimédia, une ressource sémiotique matérielle) proposée par des collaborateurs engagés à des degrés divers dans le projet Parlons Santé, à savoir :

- LmL qui occupe une position "méso" de consultant-chercheur indépendant,
- PFL, niveau "micro", d'acteur sur le terrain, en contact direct avec le public.
- Le Luxembourg, soit la société d'accueil, au niveau "macro" en tant que financeur du projet Parlons Santé.

Il est à noter que ces trois niveaux n'entrent pas en opposition idéologique majeure.

Ce premier champ de la multimodalité débouche sur un enseignement principal. Il y a une nécessité de sensibiliser les professionnels à la notion d'affordance et d'affordance modale (Kress, 2010) : quels sont les potentiels d'un mode spécifique ? Que permet-il de réaliser plus particulièrement, dans quelle situation ? Alors qu'il est souvent question d'apprentissages interculturels, la tendance culturelle 'engrammée' chez les formateurs de proposer un matériel pédagogique reposant principalement sur le déploiement du mode verbal sans prise en compte donc de la multimodalité des artefacts multimédias, peut interroger.

A titre de complément, mentionnons quelques directions qu'il peut être utile d'intégrer à des formations de formateurs proposant une sensibilisation aux "modes et médias de la communication contemporaine", pour reprendre le titre de l'ouvrage de Kress et de van Leeuwen (2001), et à la multimodalité. Du point de vue de la production d'un support pédagogique qui est un artefact multimédia, rappeler :

- Que "le texte ne commente pas les images. Les images n'illustrent pas le texte", tel que l'écrivait Barthes au début de *L'empire des signes* (1970).
- Que les images ne parlent pas mais montrent ; ce sont les mots qui parlent.
- Que la mise en mots, en sons et en images (animées) s'effectuent, en conséquence, de concert.
- Que les visuels comportent aussi des éléments écrits, donc du textuel (par exemple, l'enseigne d'un magasin est un visuel qui est aussi du textuel) : une pensée en image. Tout comme la parole comporte également du vocal. D'où le glissement du multimodal (Kress) au multisensoriel (Pink).
- Qu'il importe, en tant que formateur, de questionner son rapport personnel à l'écrit et à la lecture.

Du point de vue de la réception/utilisation de supports pédagogiques (artefacts multimédias), rappeler :

- Que les visuels – photographie, dessins ou illustrations – offrent des espaces d'interprétation et provoquent des effets de réalité différents.
- Que les visuels ne sont pas décryptés uniquement de gauche vers la droite.

3.3. Interagir grâce et au moyen d'artefacts médiateurs

3.3.1. La situation initiale du format Café santé : se représenter des concepts

Le second champ de la multimodalité se concentre sur les interactions personnes et artefacts multimédias (supports pédagogiques). Le format Café santé, malgré la table ronde et le fil rouge du "prendre un café ensemble", malgré la mallette pédagogique, demeure classique. Une intervenante debout devant un groupe de participantes assises, interagit avec une présentation PowerPoint projetée sur un écran. A un niveau général, il y a donc une distance entre les participantes et les supports pédagogiques, qui ne sont pas manipulables. Le matériel pédagogique est exposé aux deux sens du terme – verbalement et spatialement.



Fig. 3.3.1.A. Interaction avec les artefacts multimédias lors du Café santé

3.3.2. Les orientations du format atelier Hommes : toucher et manipuler des matériaux

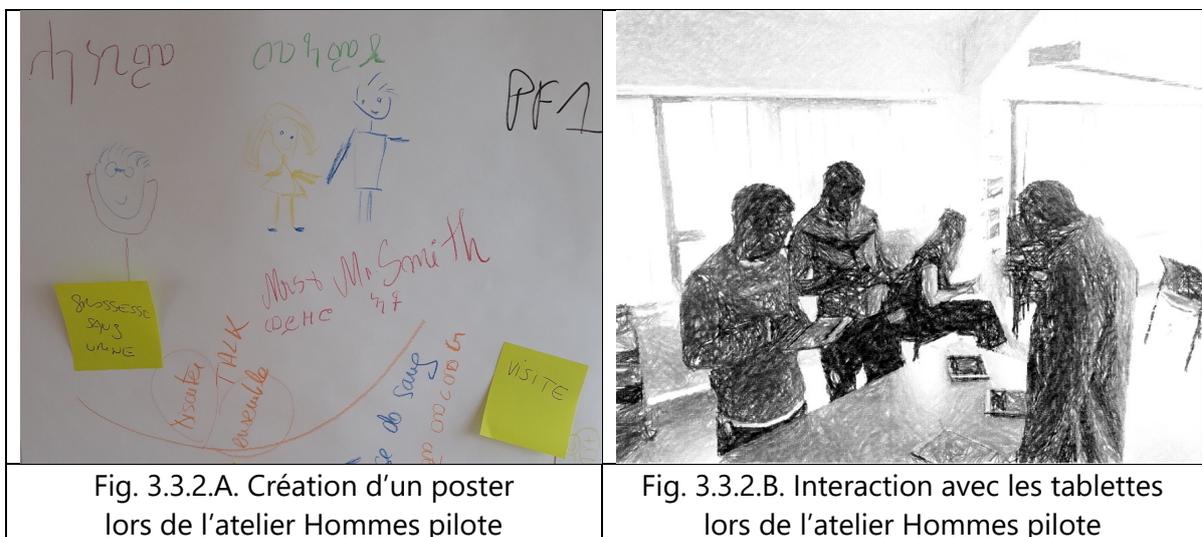
L'adaptation du format Café santé en format atelier Hommes rend possible une interaction avec le support pédagogique en mode direct (par le toucher) et non plus seulement en mode indirect (par la vue). Là encore, l'hétérogénéité du public (en termes de niveaux d'éducation) est déterminante dans le choix de cette orientation 'multisensorielle' (Pink). La vue semble induire une abstraction quand le toucher et la manipulation permettent une appropriation plus pragmatique. Autrement dit, choix est fait, dans l'atelier Hommes, du point de vue de l'intention didactique, de mettre l'accent sur la physicalité (Descola) et la matérialité des artefacts multimédias plutôt que sur leur intériorisation représentative au travers de l'écoute et du regard.

En ce qui concerne les animations vidéo, elles sont accessibles sur un support tablette que les participants sont libres de manipuler à leur guise. Il y a, d'une part, une dramatisation (mise en scène) associée aux tablettes. D'autre part, il y a une nécessité d'être en interaction dynamique avec ces tablettes pour prendre connaissance de leur contenu. Enfin, leur contenu doit être interprété et complété (une activité spécifique de reconstruction du contenu est nécessaire). En somme, l'artefact multimédia est un artefact médiateur, à savoir une "entité ... intermédiaire ... qui met ... les acteurs en interaction" (Pham, 2014, p.120). L'artefact multimédia "renvoie soit à la notion d'artefact médiateur coréalisé par les personnes engagées dans une transaction

coopérative, soit à la notion de dispositif médiatique constitué par le réseau des artefacts et des personnes rendant cette transaction possible” (Zacklad, 2012, p.43).

Dès lors que l’artefact multimédia est un artefact médiateur, le format atelier Hommes prévoit également de comprendre les messages en interaction au cours d’une activité effectuée en petit groupe. Au cours de cette activité, les messages sont recréés par les participants, sous la forme d’un poster ou d’un objet, au moyen de crayons de couleur, de pâte à modeler, et de différents matériaux. Les participants sont donc amenés à montrer ce qu’ils ont compris de l’animation vidéo qui a retenu leur attention. La parole n’intervient que dans un troisième temps, lors du temps ‘exposition’ : au cours de ce temps, les participants expose aux autres participants, à l’interprète et aux animateurs de l’atelier, leur compréhension du message retenu, au moyen du poster et/ou de l’objet qu’ils ont produit lors du deuxième temps du travail en petit groupe. Ce temps d’exposition collective est le premier temps où les conseillères de PFL interviennent en tant qu’expertes : elles complètent la présentation des participants ou la précisent en s’aidant de l’interprète (c’est aussi le premier temps au cours duquel l’interprète médiateur interculturel est sollicité dans son rôle classique de personne chargée de la restitution des propos échangés).

En complément de cette orientation consistant à encourager un rapport direct aux artefacts multimédias, la mallette pédagogique, présente également dans le Café santé, est utilisée lors d’un temps de discussion spécifique pendant lequel les objets la composant circulent de main en main tout en étant commentés et interrogés et... soupesés.



3.3.3. Les enseignements en termes d’in-formation des professionnels de la santé : la notion d’artefact médiateur

L’enseignement principal concernant l’in-formation et la sensibilisation des professionnels de la santé en lien avec ce deuxième champ de la multimodalité découle de la notion d’artefact médiateur. Les artefacts multimédias utilisés comme matériels pédagogiques ne font pas sens en eux-mêmes : ils sont incomplets s’ils ne sont pas dramatisés. En d’autres termes, il est nécessaire de créer des activités spécifiques permettant de (re)créer, de façon ludique et

récréative, ce matériel pédagogique qui devient en l'occurrence un véritable soutien d'apprentissage.

Du point de vue de la formation de formateurs, il importe de rappeler :

- Que l'apprentissage est médié : qu'est-ce que je fais et avec quoi ? Quelles sont les ressources sémiotiques que je mobilise pour inciter à quels apprentissages ?
- Qu'un artefact multimédia (un support pédagogique) est à ré-crée (inter-préter), en interaction, par et avec les participants.
- Qu'il y a une matérialité des apprentissages, laquelle mobilise les sens (multisensorialité).
- Que les artefacts multimédias (supports pédagogiques) participent pleinement de la dramatisation des apprentissages (Durus, 2018).

En somme, il est important de comprendre qu'un artefact multimédia en tant que matériau est trouvé dans l'espace et simultanément créé en le mettant en scène et en le manipulant. D'où le glissement d'un apprentissage incarné à un apprentissage 'placé' (Pink) (voir ci-dessus).

3.4. L'interaction personne/personne en mouvement dans un espace reconfigurable

3.4.1. La situation initiale du format Café santé : le dispositif classe

L'Interaction personne/personne constitue le troisième champ d'expression de la multimodalité de la communication et des interactions. L'analyse du format Café santé montre là encore qu'une forme classique est privilégiée. Autrement dit, nous nous trouvons dans une classe avec une 'enseignante' debout, qui mène la séance, produisant un discours en direction d'un public assis. C'est une mise en scène / dramatisation classique de la parole et de l'écoute par immobilisation du corps qui reste vissé sur une chaise. C'est une mise en espace qui soutient une directionnalité de l'attention et une forme d'interaction avec le groupe de participantes reposant sur la forme Question/Réponse. En somme, l'espace est réduit au minimum jusqu'à disparaître en tant que mode.



Fig. 3.4.1.A. Interaction verticale lors du Café santé

3.4.2. Les orientations du format atelier Hommes : l'intelligible et le sensible

Du fait, de nouveau, de l'hétérogénéité des profils socio-éducatifs et linguistiques du public DPI, adapter le format Café santé suppose interroger la pertinence de la modalité transmissive classique : un enseignement, vertical et oral, consistant à transposer en paroles et en discours des mots écrits sur des diapositives ou à expliquer des schémas et des tableaux. Cette adaptation suppose également d'interroger ce dispositif classique particulier réduisant l'espace et le mouvement du corps au maximum. Remettre en mouvement le corps et reconsidérer un lieu comme un espace d'apprentissage et un mode de communication à part entière suppose de reconnecter le sensible et l'intelligible et non pas à mettre de côté le sensible au profit d'une centration sur l'intelligible seul ou presque.



Fig. 3.4.2.A. Interaction personne/personne lors de l'atelier Hommes pilote

Le format atelier Hommes, du point de vue de l'interaction personne/personne peut être caractérisé par son approche spécifique de l'espace et du mouvement en tant que modes à part entière. L'espace fait affordance. Il s'agit donc de jouer sur son caractère sensible et reconfigurable. De la même façon, remettre les personnes en apprentissage debout (retirer tables et chaises) et les inciter à interagir passe par une reconsidération du mouvement dans un espace redevenu sensible. A ce sujet, le format atelier Hommes prévoit un certain nombre d'espaces différenciés supposant de mettre ou de remettre le corps en mouvement, en fonction de la séquence pédagogique initiée :

- L'espace Accueil et buffet. Il est possible de se déplacer vers ce buffet, à volonté.
- L'espace Tablettes (de découverte des animations vidéo). Dans cet espace, il est possible de tourner autour des tables sur lesquelles sont disposées des tablettes. De s'arrêter. De cheminer.

- Les espaces Atelier et création. Ce sont des espaces de travail en petits groupes et de réflexion appliquée (assis par terre, sur des coussins ou sur une chaise).
- L'espace Exposition : les murs de la salle qui accueille l'atelier Hommes sont convertis, durant cette séquence pédagogique, en un espace d'exposition des posters réalisés lors du travail en petits groupes. Les participants circulent dans l'espace de la classe devenu un musée temporaire.
- L'espace Forum est un espace où des chaises sont disposées en cercle, sans table. La mallette pédagogique est placée au centre.

3.4.3. Les enseignements en termes d'in-formation des professionnels de la santé : la notion d'apprentissage en mouvement dans un espace re/configurable

L'apprentissage en interaction (multimodale) découle d'une pensée renouvelée de l'espace comme modulable et reconfigurable. Du point de vue de l'in-formation / sensibilisation des professionnels de la santé, l'enseignement principal en rapport avec le champ de la multimodalité et de l'interaction personne/personne est le suivant : l'espace est un mode de communication à part entière. Il est re/configurable. Il soutient l'apprentissage en interaction, autrement dit en mouvement et placé. Il n'est pas un simple contenant de personnes. L'espace statique, dans ce cadre, devient une option parmi d'autres. En somme, l'espace fait sens et induit des affordances pour différents styles de communication (parler devant un groupe n'est plus la seule modalité de la prise de parole), l'engagement (le corps), et la participation en mouvement.

Du point de vue de la formation de formateurs, il importe de rappeler :

- Que l'oral, la parole est aussi du vocal : les modulations de la voix participent de la dramatisation des contenus et de leur mise en valeur.
- Que l'information est également 'sensible' (au sens premier) : il y a une implication de tous les sens dans l'apprentissage, dans la mesure du possible.

4. In-former et sensibiliser à l'apprentissage en interaction multimodale et multisensorielle

L'apprentissage en interaction (multimodale) au travers de la diversité interroge en creux la pertinence de la modalité classique de l'apprentissage qui accorde au mode verbal (écrit et oral) une position centrale, réduit l'espace à un contexte et immobilise le corps. Cette modalité classique de l'apprentissage est bien souvent ré-utilisée sans être questionnée dans des contextes d'apprentissage non-formels et informels également. L'apprentissage en interaction (multimodale) suppose :

- une meilleure prise en considération du caractère multimodal de la communication ;
- une sensibilité aux différents modes de communication et à leur affordance propre ;
- une conception du matériel pédagogique compris comme artefact (multimédia) médiateur à recréer par les participants en formation ;
- une valorisation de l'espace et du mouvement comme modes de communication à part entière : l'apprentissage est placé et engage les sens.

Ces grandes directions/orientations permettent de revisiter la nature de l'apprentissage, situé et incarné, procédant d'une communauté de pratique réunie autour d'un objectif commun. Les apprentissages ont lieu par imprégnation en faisant soi-même, en faisant faire, en faisant ensemble, et en faisant en côte à côte. Du point de vue de la formation des professionnels, notamment de la santé, en contact dans leur quotidien professionnel, avec des groupes composés de migrants et de nouveaux arrivants, former équivaut moins à dispenser (à ces professionnels) des techniques à appliquer et des contenus à transmettre et plus, au travers de l'interaction, à in-former et sensibiliser, c'est-à-dire de prendre en compte les sens.

Bibliographie

- Blanca, P. (2015). *The scientific journal in the age of digital multimodality*. [Thèse de doctorat, Université du Luxembourg]. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/20640>
- Brouwer, C. E. et Wagner, J. (2004). « Developmental issues in second language conversation ». *Journal of Applied Linguistics*, 1, pp. 29-47
- Daele, A. (2017). "Vers un modèle de compréhension des processus et de l'expérience d'apprentissage au sein des communautés de pratique". Dans E. Soulier et J. Audran (Eds.), *Communautés de pratique et management de la formation* (pp. 63-78). Belfort, France: Presses de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard
- Durus, N. (2018). *Analyse conversationnelle des interactions, dramatisation et didactique du FLE en contexte non-institutionnel*. [Thèse de doctorat non publié, Université Paris Sorbonne Cité].
- Fors, V., Bäckström, Å. et Pink, S. (2013). Multisensory Emplaced Learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, Activity*, Vol. 20(2), pp. 170-183
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge
- Kress, G., et van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publishers.
- Pham, T. D. T. (2014). "Co-produire les artefacts pour qu'ils soient médiateurs". *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 20(49), pp. 113-131.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Pink, S. (2011). "Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: social semiotics and the phenomenology of perception". *Qualitative Research* 11(1), pp. 261-276
- Zacklad, M. (2012). "Organisation et architecture des connaissances dans un contexte de transmédia documentaire : les enjeux de la pervasivité", *Études de communication*, 39, pp. 41-63.