

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INTERCOMPRÉHENSION ET MALENTENDUS EN SITUATION D'INTERVENTION PSYCHOSOCIALE
MÉDIATISÉE PAR MESSAGERIE-TEXTE : ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LES INTERVENANT·E·S DE TEL-
JEUNES ET LES ADOLESCENT·E·S UTILISATEUR·TRICE·S DU SERVICE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR

ELISE HUOT

DÉCEMBRE 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes, à qui j'aimerais témoigner ma plus sincère gratitude.

D'abord je remercie Jonathan, pour son amour et son soutien inconditionnels tout au long de ce périple.

J'adresse toute ma reconnaissance à mes codirecteur·trice·s, Christine et Olivier. Christine, sans qui je n'aurais pas eu le courage de m'inscrire à la maîtrise, merci d'avoir été la toute première personne à employer le mot « passionnant » pour désigner mon objet de recherche. Olivier, qui m'a fait découvrir l'analyse des interactions, merci pour tes précieux conseils, ta patience et ta disponibilité.

Je voudrais également exprimer mon infinie reconnaissance à mes précieuses collaboratrices Ariane Demers et Elisa Patat qui ont investi temps et énergie dans la réalisation de mon terrain.

Un merci tout particulier à Vanessa Blouin, directrice principale à Tel-jeunes, qui m'a offert son appui indéfectible dans cette démarche et m'a permis de déployer mon expertise. Je remercie également mes collègues de Tel-jeunes, trop nombreux·ses pour que je puisse les citer, qui par leurs paroles, leurs confidences ont guidé mes réflexions. Chacun de nos échanges m'a permis de faire avancer mes analyses.

Katia Beltrami et Claude Del Moral, ce fût un réel privilège de développer le coaching clinique à Tel-jeunes avec vous.

Finalement, j'adresse mes sincères remerciements à chacune des personnes adolescentes ayant participé à cette recherche.

Zach et Mathis, maman a enfin terminé son mémoire.

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à cette petite fille convaincue de ne pas être intelligente. Tu es brillante, dédée, persévérante :
tu as vaincu ton mont Everest.

AVANT-PROPOS

Je travaille depuis de nombreuses années à faire évoluer l'expertise de la pratique de l'intervention médiatisée par messagerie texte à Tel-jeunes. La rédaction du présent mémoire a permis d'associer la recherche à mon expérience – et aux savoirs qui en découlent – afin de bâtir la problématique, la méthodologie et de réaliser l'analyse des résultats.

J'ai la chance de travailler à Tel-jeunes depuis 17 ans, une organisation proactive mettant en avant-plan le développement et l'innovation. Bien qu'il soit important d'observer ce qui fonctionne, se limiter aux bons coups diminue les possibilités d'élargir nos compétences. Un peu comme si nous portions des œillères nous empêchant de voir sur les côtés. Ainsi, mon choix d'étudier le phénomène du malentendu vient du fait que les éléments imprévus et les « ratés » permettent de faire de nombreux apprentissages et conduisent donc à la création et à l'innovation. Les malentendus ne sont peut-être pas fréquents, mais s'y intéresser fait apparaître des façons de faire qu'on n'aurait pas envisagées autrement.

Ce mémoire a été réalisé sur une période de quatre années au fil desquelles j'ai rencontré nombre d'obstacles. Premièrement, il a été laborieux de trouver comment acheminer par texto le formulaire de consentement aux adolescent-e-s, de m'assurer de leur compréhension du projet et des enjeux de la participation, ainsi que de recevoir leur formulaire rempli. Deuxièmement, le fait d'être à la fois chercheuse et coach clinique¹ m'a également amenée à ajouter au projet une collaboratrice qui pourrait assurer la confidentialité et l'anonymat des participant-e-s. Troisièmement, mener la démarche de recherche, *le terrain*, dans le contexte de la pandémie a été particulièrement éprouvant sur les plans professionnel et personnel.

En conclusion, ce parcours a été marquant dans ma trajectoire professionnelle. J'ai pu proposer à Tel-jeunes des changements techniques, développer une méthode d'analyse des échanges texto et mettre en place un système de coaching afin d'aider les intervenant-e-s à porter un regard réflexif sur leur pratique et plus spécifiquement à repérer et mieux comprendre ce qui se joue dans les malentendus. Je recommencerai la même démarche rigoureuse à chaque changement dans les modalités communicationnelles privilégiées des adolescent-e-s, qui, à cet égard, auront toujours une longueur d'avance sur les adultes.

¹ Le coaching clinique à Tel-jeunes est un processus d'accompagnement et d'auto-évaluation qui vise à l'intégration et au développement des compétences essentielles des intervenant-e-s, soit l'écoute, l'empathie et l'autoévaluation. Mon rôle consiste ainsi à créer une relation de confiance avec chaque intervenant-e et de lui offrir un accompagnement personnalisé à afin de lui permettre de se développer à son plein potentiel.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'activité professionnelle de l'intervention psychosociale	3
1.2 Lignes d'assistance téléphonique	5
1.2.1 Lignes d'assistance téléphonique dédiées aux adolescent·e·s	6
1.3 Alliance thérapeutique.....	6
1.3.1 Bris et ruptures de l'alliance thérapeutique	7
1.3.2 Réparation de l'alliance thérapeutique	9
1.3.3 Alliance thérapeutique et adolescence	10
1.4 Dispositifs de rencontre d'intervention	13
1.4.1 Rencontre d'intervention en face à face	13
1.4.2 Rencontre d'intervention par téléphone.....	15
1.4.3 Rencontre d'intervention numérique écrite.....	15
1.4.3.1 Définir la messagerie texte et ses principales caractéristiques.....	17
1.4.3.2 La messagerie texte comme dispositif d'intervention.....	19
1.4.3.3 Malentendus et autres problèmes d'interprétation	20
1.5 Question et sous-questions de recherche	22
1.5.1 Pertinence communicationnelle.....	22
1.5.2 Pertinence scientifique	23
1.5.3 Pertinence sociale	24
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	26
2.1 L'approche interactionniste	26
2.1.1 La notion d'interaction.....	28
2.1.1.1 Les lignes d'assistance téléphonique : une interaction institutionnelle.....	30
2.1.1.2 Les composantes de l'interaction	31
2.1.1.3 La dimension sociale de l'interaction	32
2.1.1.3.1 La notion de statut social.....	32
2.1.1.3.2 La notion de rôle.....	33
2.1.1.3.3 Le cadre interactionnel.....	35

2.1.1.3.4	Organisation globale de l'interaction	36
2.1.1.4	Dimension locale de l'interaction	38
2.1.1.4.1	Co-construction du discours	38
2.1.1.4.2	Principe de négociation	40
2.1.1.4.3	Notion de face	41
2.2	Phénomène communicationnel : le malentendu	43
2.2.1	Surgissement d'un malentendu	44
2.2.2	Conséquences d'un malentendu	45
2.2.3	Tableau des niveaux de malentendus	46
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		48
3.1	Questions de recherche	48
3.1.1	Démarche générale de la recherche	49
3.2	La méthode de recherche privilégiée : l'analyse des interactions.....	49
3.2.1	Une méthode reposant sur un raisonnement inductif	51
3.2.1.1	Le recours à des données authentiques	51
3.2.1.2	La constitution d'un corpus homogène et « représentatif »	51
3.3	Le terrain : du recueil de données authentiques à la constitution de notre corpus	53
3.3.1	Le service texto de Tel-Jeunes	53
3.3.1.1	Modèle d'intervention.....	54
3.3.1.2	Philosophie d'intervention de Tel-jeunes et interaction institutionnelle	55
3.3.2	La collecte de données.....	56
3.3.2.1	Les considérations éthiques : les préalables à l'utilisation des données	56
3.3.2.2	Le déroulement de la collecte de données.....	57
3.3.2.	Constitution de notre corpus de malentendus.....	57
3.3.2.1.	Marqueurs indiquant un malentendu	57
3.3.2.1.1.	La réfutation, l'objection et la concession.....	59
3.3.2.1.2.	La demande de précision.....	59
3.3.2.1.3.	La vérification de la présence	60
3.3.2.1.4.	L'autocorrection	60
3.3.2.1.5.	La reformulation et le recentrement de la question	61
3.3.2.1.6.	Les excuses et les justifications	62
3.3.3.	Description de notre corpus de malentendus	63
3.3.3.1.	Les personnes participantes	63
3.3.3.2.	Thèmes abordés dans les échanges et taille du corpus de malentendus	63
3.3.3.3.	L'interlocuteur <i>machine</i> : les messages automatisés	65
CHAPITRE 4 L'ANALYSE DU DÉROULEMENT DES MALENTENDUS		69
4.1	L'analyse des marques observables du malentendu	70
4.1.1	La réfutation, l'objection et la concession.....	71
4.1.2	La demande de précision(s)	75
4.1.3	La vérification de la présence	78
4.1.4	L'autocorrection.....	81
4.1.5	La reformulation et le recentrement de la question	83

4.2	Présentation des événements de malentendu.....	85
4.2.1	Les malentendus au niveau interactionnel.....	86
4.2.1.1	Le phénomène du dévoilement de soi et les messages automatisés	86
4.2.1.1.1	La gestion du phénomène du dévoilement de soi et les messages automatisés.....	88
4.2.1.1.2	Gestion du malentendu par l'intervenant·e	91
4.2.1.1.3	Le bris ou la rupture de la conversation	95
4.2.2	La gestion de l'espace de parole et du temps : le phénomène du délai d'attente	99
4.2.2.1	La gestion de l'espace de parole et du temps : le phénomène de l'absence ou du délai de réponses	102
4.2.3	Les malentendus au niveau discursif	108
4.2.3.1	La négociation du thème de l'échange et de sa progression	108
4.2.3.2	Les désaccords ou non-coïncidences sur ce qui pose problème	112
4.2.3.3	La négociation de la pertinence d'une information ou d'un conseil	119
4.2.4	Malentendus au niveau social	124
	CHAPITRE 5 RETOUR SUR L'ANALYSE DU DÉROULEMENT DES MALENTENDUS.....	132
5.1	Les caractéristiques de l'accomplissement du malentendu en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte.....	133
5.1.1	La durée de la divergence interprétative.....	133
5.1.2	Les marques observables de la survenue du malentendu.....	135
5.1.3	Les dynamiques qui déclenchent un malentendu	138
5.1.3.1	Le niveau interactionnel	139
5.1.3.2	Le niveau discursif.....	141
5.1.3.3	Le niveau social.....	143
5.2	Les pistes d'amélioration	146
5.2.1	Niveau technique.....	146
5.2.2	Les stratégies métadiscursives comme matériel de formation	148
5.2.3	Le développement du coaching clinique	152
	CHAPITRE 6 CONCLUSION	154
6.1	Retour sur les résultats saillants	155
6.1.1	Le repérage des malentendus.....	155
6.1.2	Les dynamiques communicationnelles à l'origine des malentendus et les principales stratégies de gestion.....	156
6.1.3	L'effet des malentendus sur la poursuite de l'échange.....	158
6.2	Intercompréhension en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte.....	159
6.3	Limites et pistes de recherche	160
	ANNEXE A CONVENTION DE TRANSCRIPTION.....	163
	ANNEXE B RECUEIL DU CONSENTEMENT DES PARTICIPANT·E·S	164
	ANNEXE C EXTRACTION ET ANONYMISATION DES ÉCHANGES.....	168

ANNEXE D LES MESSAGES AUTOMATISÉS.....	169
BIBLIOGRAPHIE.....	170

LISTE DES FIGURES

Figure 2.2 Représentation de la dimension sociale de l'interaction intervenant-e/l'adolescent-e 37

Figure 3.1 La démarche de recherche..... 52

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Présentation des personnes participantes	64
Tableau 3.2 Le délai d'attente et la durée des échanges de notre corpus	66
Tableau 3.3 Les données quantitatives de notre corpus	67
Tableau 4.1 Répartition des marques de malentendus selon le type d'acteurs qui les produit	71
Tableau 6.2 Proportion des marques observables du malentendu	156

RÉSUMÉ

La messagerie texte est un dispositif d'intervention psychosociale en plein développement - populaire auprès des adolescent·e·s en raison de son accessibilité et du sentiment d'anonymat qu'elle suscite - permettant de se confier rapidement. L'utilisation de la messagerie texte modifie considérablement les repères des intervenant·e·s qui doivent coconstruire avec l'adolescent·e une relation de confiance propice à la collaboration à l'aide de courts messages numériques écrits et de symboles tels que les émojis : sans savoir où ils se trouvent (physiquement et psychologiquement).

Comme dans toute interaction, la survenue de malentendus en situation d'intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte se révèle inévitable. L'objectif de notre travail est de rendre compte de l'accomplissement des malentendus sur le plan discursif et interactionnel lors d'une interaction médiatisée par messagerie texte entre un·e intervenant·e et un·e adolescent·e, soit de cerner les dynamiques communicationnelles qui sont à l'origine des malentendus (ou qui les déclenchent), de décrire les différentes modalités de gestion sur les plans interactionnel et discursif ainsi que les effets de ces malentendus sur la poursuite de l'intervention psychosociale.

Pour ce faire, nous avons privilégié un cadre théorique ancré dans l'approche interactionniste et adopté une méthode de recherche, l'analyse des interactions, afin de réaliser la description fine de notre corpus composé de 22 échanges contenant au moins un malentendu. L'analyse révèle 6 marques observables permettant de repérer l'apparition d'un malentendu, soit les stratégies de contre-discours (la réfutation, l'objection et la concession), la demande de précision, l'autocorrection, la vérification de la présence, la reformulation et le recentrement de la question ainsi que les excuses et les justifications. Nous montrons que le malentendu se déploie à trois niveaux, soit le niveau interactionnel (désignant l'organisation de l'échange et de l'espace de la parole), le niveau discursif (soit la co-construction du discours élaboré par l'adolescent·e et l'intervenant·e, et le niveau social (qui renvoie à l'activité de soutien et aux identités qui y sont mobilisées).

Alors qu'en situation de conversation quotidienne, la plupart des malentendus sont détectés et réparés (Bazzanella et Damiano, 1999 ; Dascal, 1999 ; Traverso 1995), nos analyses attestent plutôt que l'interaction médiatisée par messagerie texte ne favorise pas le repérage de l'inconfort créé par le malentendu et que l'inconscience de la survenue d'un malentendu peut se prolonger dans le temps. Par ailleurs, même si l'adolescent·e ou l'intervenant·e finissent par avoir conscience d'un malentendu, ils peuvent choisir de garder le silence pour des raisons liées à la protection des faces ou liées aux rapports de pouvoir qui s'exercent dans une interaction institutionnelle, chacun·e ayant intérêt à ce que l'interaction se poursuive sans anicroche.

Or, bien qu'ils ne soient pas toujours mentionnés et gérés, ces malentendus sont bel et bien présents et nuisent souvent à l'intercompréhension. Au niveau interactionnel, les malentendus peuvent s'amorcer dès les premiers instants, lorsque l'adolescent·e envoie un texto au service de Tel-jeunes. Or, ils demeurent généralement non verbalisés par les adolescent·e·s et non repérés par les intervenant·e·s. À la lumière de l'analyse de la gestion des malentendus discursifs, les intervenant·e·s semblent rarement réajuster leurs interprétations en réponse aux réfutations, objections ou concessions de l'adolescent·e, confirmant le prolongement du malentendu dans l'échange. Au niveau social, il semble que la gestion de ces malentendus peut susciter des moments inconfortables pour la face des personnes impliquées et amener un·e intervenant·e à ne pas respecter son rôle ou le scénario qui est attendu de lui ou d'elle. Ces constats ouvrent sur des pistes d'amélioration pour le service texto de Tel-jeunes, transférables à toute organisation développant un service d'intervention médiatisée par messagerie texte.

Mots clés : intervention, messagerie texte, malentendu, interactions

ABSTRACT

Text messaging is a rapidly developing psychosocial intervention device - popular with adolescents because of its accessibility and sense of anonymity - that allows for quick and intimate confessions. The use of text messaging significantly alters the reference points of practitioners who must co-build a trusting and collaborative relationship with the adolescent using short written digital messages and symbols such as emojis, without knowing where they are (physically and psychologically).

As in any interaction, misunderstandings are inevitable in psychosocial intervention mediated by text messaging. The objective of our work is to account for the occurrence of misunderstandings at the discursive and interactional levels during a text-mediated interaction between a practitioner and an adolescent, to identify the communicative dynamics that are at the origin of misunderstandings (or that trigger them), to describe the different modalities of management at the interactional and discursive levels as well as the effects of these misunderstandings on the continuation of the psychosocial intervention.

In order to do so, we favoured a theoretical framework anchored in the interactionist approach and adopted a research method, the analysis of interactions, in order to carry out a detailed description of our corpus composed of 22 exchanges containing at least one misunderstanding. The analysis reveals six observable marks that make it possible to identify the appearance of a misunderstanding, namely counter-speech strategies (refutation, objection and concession), the request for clarification, self-correction, verification of presence, rephrasing and refocusing of the question, as well as excuses and justifications. We show that the misunderstanding unfolds at three levels: the interactional level (designating the organization of the exchange and the space of speech), the discursive level (i.e. the co-construction of the discourse elaborated by the adolescent and the speaker), and the social level (which refers to the support activity and the identities that are mobilized there).

While in everyday conversation, most misunderstandings are detected and repaired (Bazzanella and Damiano, 1999; Dascal, 1999; Traverso 1995), our analyses attest rather that interaction mediated by text messaging does not favor the identification of the discomfort created by the misunderstanding and that the unawareness of the occurrence of a misunderstanding can be prolonged over time. Furthermore, even if the youth or practitioner becomes aware of a misunderstanding, they may choose to remain silent for reasons of face protection or power relations in an institutional interaction, as each has a vested interest in keeping the interaction going smoothly.

Although not always mentioned and managed, these misunderstandings are present and often interfere with understanding. At the interactional level, misunderstandings start at the very beginning, when the teenager sends a text message to the Tel-jeunes service. However, they generally remain un verbalized by the teenagers and undetected by the practitioners. In the light of the analysis of the management of discursive misunderstandings, the practitioners rarely seem to readjust their interpretations in response to the teenager's rebuttals, objections or concessions, confirming the extension of the misunderstanding

in the exchange. At the social level, it seems that the management of these misunderstandings can lead to uncomfortable moments for the people involved and to a failure to respect their role or the scenario expected of them. These observations open up avenues of improvement for the Tel-jeunes text messaging service, which can be transferred to any organization developing a text messaging intervention service.

Keywords : intervention, text messaging, misunderstanding, interactions

INTRODUCTION

Après le téléphone, la messagerie texte est aujourd'hui le dispositif de communication le plus utilisé par les adolescent·e·s dans le monde pour contacter un service d'assistance téléphonique (Childhelpline International, 2017). D'une part, la messagerie texte est un dispositif d'intervention psychosociale accessible pour les adolescent·e·s et suscite un sentiment d'anonymat permettant de se confier. D'autre part, l'utilisation de la messagerie texte modifie considérablement les repères des intervenant·e·s qui doivent coconstruire avec l'adolescent·e une relation de confiance propice à la collaboration : sans savoir où iel se trouve (physiquement et psychologiquement), à l'aide de courts messages numériques écrits et de symboles tels que les émojis.

Dans cet ordre d'idées, l'analyse détaillée des conversations numériques écrites entre intervenant·e·s psychosociaux·ales et adolescent·e·s constitue un angle de recherche de choix permettant d'une part, une meilleure compréhension des mécanismes communicationnels complexes² en jeu et, d'autre part, d'améliorer la pratique de l'intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte.

Notre mémoire s'inscrit dans le champ de l'analyse des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 2009 ; Traverso 2007) et propose une analyse des malentendus se produisant entre intervenant·e·s psychosociaux et adolescent·e·s lors d'interactions médiatisées par messagerie texte en situation d'intervention psychosociale. Nous présentons au premier chapitre la problématique et les questions de recherche. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique et à la présentation des outils conceptuels permettant d'aborder le phénomène communicationnel qui nous intéresse, soit le malentendu. Le troisième chapitre détaille notre stratégie méthodologique, c'est-à-dire la stratégie de recherche privilégiée ainsi que ses principes interprétatifs, les différentes étapes menant à la constitution de notre corpus et, finalement,

² Dans ce texte, la notion de complexité réfère au sens qu'en donne Edgar Morin (1990), cité dans Pagès : « La complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés ; la pensée complexe vise à rendre compte des articulations entre des domaines disciplinaires qui sont brisés par la pensée disjonctive » (p.83, 2002).

l'élaboration de notre grille d'analyse. Suit un chapitre présentant nos résultats d'analyse, puis un chapitre de discussion dans lequel nous revenons et réfléchissons sur certains enjeux qui émergent de nos résultats au regard de la recherche actuelle sur ces questions. Nous terminons ce mémoire par une conclusion qui reprend les éléments saillants du travail, en détermine les limites et propose certaines pistes de recherche futures.

Nous désirons prévenir le ou la lecteur·trice du caractère sensible de certains extraits d'échanges analysés dans ce mémoire. Nous invitons toute personne qui ressentirait de l'inconfort suite à la lecture des propos analysés à contacter l'une de ces ressources : **Tel-jeunes** (<https://www.teljeunes.com/Accueil>) ; **Suicide.ca** (<https://suicide.ca/>) ; **Tel-Aide** (514-935-1101).

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons l'état des connaissances actuelles des différentes facettes composant le phénomène des ratés d'intercompréhension ou malentendus en situation d'intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte afin d'en faire ressortir les principaux thèmes. Dans cet ordre d'idées, nous situons d'abord la pratique de l'intervention psychosociale en tant qu'activité professionnelle et nous traitons de l'identité professionnelle de l'intervenant·e psychosocial·e. Nous examinons par la suite la composante clé d'une rencontre d'intervention³, l'alliance thérapeutique puis nous dressons un portrait des enjeux de l'intervention auprès des adolescent·e·s. Puis, nous passons en revue et comparons les principaux dispositifs pour mener une intervention psychosociale soit le face-à-face, le téléphone et la messagerie texte. Enfin, nous terminons cette section en présentant notre question de recherche et sa pertinence communicationnelle, scientifique et sociale.

Définissons d'abord la pratique de l'intervention psychosociale en tant qu'activité professionnelle.

1.1 L'activité professionnelle de l'intervention psychosociale

Trouver dans la littérature scientifique et professionnelle une définition de l'intervention psychosociale qui fasse consensus s'avère ardu ; les différentes conceptions variant considérablement selon les auteur·e·s et les domaines d'études. Par conséquent, nous disons dans l'ensemble que l'intervention psychosociale consiste à intervenir directement auprès d'individus aux prises avec des difficultés diverses soit d'ordre psychosocial, de santé mentale ou ressentant une détresse psychologique (Pelchat et coll., 2004). L'intervenant·e psychosocial·e d'aujourd'hui peut avoir été formé·e dans une variété de disciplines en sciences humaines et sociales, soit la psychologie, le travail social, la psychoéducation, la criminologie, l'éducation spécialisée ou encore la sexologie (Pelchat et al., 2004 ; Dorais, 2015 ; Segrera, 2012). Ainsi,

³ Tout au long de notre mémoire, le terme intervention psychosociale désigne l'activité professionnelle et celui de rencontre d'intervention se rapporte à l'interaction entre un·e intervenant·e et un·e client·e (dans le présent projet, ce client·e est un·e adolescent·e).

l'appellation « intervenant·e psychosocial·e » porte elle-même une multiplicité d'orientations théoriques et une diversité d'expertises, rendant du même coup difficile de s'y construire une identité professionnelle claire (Pelchat et al., 2004)⁴.

Ajoutons que l'intervenant·e psychosocial·e exerce dans divers contextes de pratique tels que les hôpitaux, les centres communautaires, les écoles ou encore les organisations sans but lucratif. Les rencontres d'intervention, c'est-à-dire l'interaction entre l'intervenant·e psychosocial·e et son ou sa client·e, peuvent s'effectuer sous différentes formes, dans le cadre d'un suivi de longue durée ou encore dans le contexte d'une intervention ponctuelle. En outre, l'intervenant·e psychosocial·e peut être appelé·e à travailler auprès de populations variées d'adultes, d'enfants ou d'adolescent·e·s, sans oublier l'incroyable diversité des problèmes pour lesquels une personne peut demander de l'aide.

Chez les adolescent·e·s, les troubles anxieux font partie des problèmes de santé mentale les plus fréquents (Piché et coll., 2017). À travers le monde, les taux de prévalence des troubles anxieux chez les 6 à 18 ans varient entre 8 et 30 % (Rapee, 2012). Au Québec, cette prévalence est estimée entre 2,9 et 33 % et est plus élevée chez les filles que chez les garçons (Piché et coll., 2017). L'enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS, 2016-2017) souligne que la proportion d'élèves ayant un diagnostic de trouble anxieux serait en hausse depuis 2010-2011, passant de 9 % à environ 17 % en 2016-2017. Cette même enquête rapporte une hausse de la détresse psychologique chez les jeunes du secondaire.

⁴ Le projet de recherche mené par Pelchat et ses collaborateur·trice·s met en lumière les impacts importants des fréquentes restructurations au fil des vingt dernières années dans le système québécois de la santé et des services sociaux, autant sur le plan de la construction de l'identité professionnelle des praticiens sociaux et psychosociaux que sur le plan de leurs activités professionnelles.

1.2 Lignes d'assistance téléphonique

Règle générale, c'est à Chad Varah, prêtre anglican britannique dédié à la prévention du suicide, que nous reconnaissons la création de la première ligne d'assistance téléphonique dédiée au soutien émotionnel en 1953 (Lester, 2001). Depuis, une large variété de lignes d'assistance téléphonique ont vu le jour à travers le monde⁵. Les lignes d'assistance téléphonique [*helplines*] sont des services où, au cours d'un appel téléphonique, des appelant-e-s peuvent obtenir du soutien et de l'aide à propos d'une variété de thèmes, dont la dépendance au tabac, le soutien technique, la violence conjugale, le sentiment de solitude, les idées suicidaires, l'appui aux proches aidant-e-s et le soutien aux adolescent-e-s. Selon le mandat du service et la nature du problème, l'aide fournie peut prendre la forme de conseils techniques, d'informations générales ou encore de pistes de réflexion. Finalement, cette aide peut être fournie par une personne bénévole ou encore par un-e professionnel-le.

En dépit de cette variété, toutes les lignes d'assistance téléphonique partagent certaines caractéristiques (Danby et coll., 2015). Tout d'abord, de part et d'autre de la ligne téléphonique, l'appelant-e et le ou la preneur-euse de l'appel réalisent conjointement un objectif commun ; demander de l'aide et offrir cette aide. Comme tout se joue en un seul appel, il n'est pas surprenant que la raison de l'appel ou du contact au service soit rapidement nommée/établie après des salutations d'ouverture. Notons que l'élaboration du discours et la réalisation de l'objectif commun sont contraintes par les rôles endossés par les personnes participantes ; une personne qui demande de l'aide et une autre qui la fournit. Cette caractéristique nous permet également de considérer les services d'assistance téléphonique en tant que genre institutionnel, autrement dit l'échange s'y déroule dans un cadre professionnel. Enfin, l'interaction est médiatisée par le téléphone ; c'est-à-dire que les personnes participantes ne partagent pas le même environnement, ne se voient pas et communiquent par téléphone. Ces contraintes peuvent laisser des traces dans le discours élaboré, ne serait-ce que par la façon dont les informations sont données par l'intervenant-e afin d'être comprises par une personne qui ne le ou la voit pas.

⁵ Les lignes d'assistance téléphonique englobent également les services d'urgence, telles que le 911 (numéro unique pour les situations d'urgence). Cependant, les services d'urgence ne seront pas traités dans ce mémoire.

Abordons maintenant les lignes d'assistance téléphonique s'adressant à une population en particulier, les adolescent·e·s.

1.2.1 Lignes d'assistance téléphonique dédiées aux adolescent·e·s

En 2016, 20 millions d'enfants et d'adolescent·e·s auraient bénéficié des services de 181 lignes d'assistance téléphonique, dans 139 pays (Child Helpline International, 2016). Tel-jeunes (Québec) et Jeunesse, J'écoute (Canada) font partie de ce regroupement mondial. Aux yeux des adolescent·e·s, le téléphone possède les avantages de leur permettre d'expliquer rapidement leur situation et d'obtenir une rétroaction immédiate, en plus d'être facilement accessible. Ce mode de communication présente toutefois des inconvénients, par exemple la possibilité d'être entendu·e - par un·e proche ou un·e ami·e - ainsi que la peur - de ne pas savoir quoi dire, d'être jugé·e par l'intervenant·e ou encore d'exposer sa vulnérabilité en pleurant - (King et coll., 2006 ; Fukkink et Hermanns, 2009).

1.3 Alliance thérapeutique

Le principal prédicteur de l'issue⁶ d'une rencontre d'intervention est la qualité de la relation entre le ou la client·e et l'intervenant·e (Horwath et Greenberg, 1994). Autrement dit, au-delà de la formation générale de l'intervenant·e psychosocial·e, la relation qui se constitue entre cette personne et son client ou sa cliente prédit la manière dont se déroulera la rencontre d'intervention ou le suivi.

⁶ L'issue renvoie à la façon dont se conclut l'intervention.

Dans la littérature scientifique, cette collaboration commune et en constante évolution dans la relation thérapeutique est connue sous le terme d'alliance thérapeutique (Bordin, 1994, 1979 ; Diguiuseppe, Jilton et Linston, 1996 ; Lecomte et al., 2004 ; Shirk, 2011)⁷. Selon Bordin (1979), l'alliance thérapeutique est un processus dynamique constitué de trois composantes interdépendantes, soit un accord commun sur les objectifs, la définition commune de tâches à accomplir et la création d'un lien significatif. La composante *objectifs* réfère au but général de la rencontre ou du suivi, la composante *tâches* réfère au choix des actions à poser pour atteindre ces objectifs. Finalement, la composante *lien significatif* réfère à la qualité affective de la relation et inclut des aspects tels que la confiance, le respect réciproque et l'engagement⁸ (Bordin, 1979, p.253-254).

Ce travail de collaboration ne résulte pas du savoir ou des efforts uniques de l'intervenant·e. Comme le suggèrent Stolorow et Atwood (1994), l'alliance thérapeutique peut être considérée comme cocrée dans l'interaction et met en jeu les réalités subjectives du ou de la client·e et du ou de la thérapeute. Dit plus simplement, cela signifie que chacun est porteur de son propre *monde* ; c'est-à-dire de ses expériences passées, ses références sociales et culturelles. L'alliance thérapeutique se construit dans une dynamique d'ajustement et de négociation incessante et réciproque entre les acteurs.

1.3.1 Bris et ruptures de l'alliance thérapeutique

Une fois l'alliance thérapeutique établie, celle-ci n'est jamais garantie pour autant. En effet, la qualité et l'intensité de celle-ci varient tout au long d'une rencontre d'intervention. En réalité, il est inévitable qu'une

⁷ La conceptualisation de l'alliance thérapeutique provient majoritairement de travaux en psychothérapie. Nous les mobilisons tout au long de ce travail, car ces éléments sont certainement transposables aux lignes d'assistance téléphonique dédiée au soutien des adolescent·e-s ou, dans tous les cas, peuvent ouvrir sur des questionnements intéressants.

⁸ En somme, le ou la client·e sent que l'intervenant·e se préoccupe sincèrement de lui ou d'elle.

rencontre d'intervention puisse comprendre des moments où le ou la client·e se sent incompris·e ou déçu·e, entraînant parfois une rupture dans la collaboration⁹ (Baillargeon, 2013). C'est la raison pour laquelle le ou la thérapeute devrait apprendre - au cours de sa formation - à déceler rapidement les indices d'un bris ou d'une rupture d'alliance et à en discuter avec le ou la client·e afin de favoriser la restauration du lien (Safran et coll., 1990). À cet effet, la métacommunication demeure la clé pour maintenir la relation lorsque celle-ci est mise à l'épreuve. Nous pouvons également imaginer que, dans le contexte où la rencontre d'intervention est ponctuelle, la rapidité avec laquelle l'intervenant·e repère ces moments de bris ou de ruptures et les adresse est d'autant plus importante : il n'y aura pas d'autre opportunité.

Safran et ses collaborateur·trice·s (1990) se sont attardé·e·s à sept indices permettant d'identifier les possibles ratés de l'alliance thérapeutique, soit l'expression directe d'un sentiment négatif (par exemple, le ou la client·e mentionne ne pas se sentir bien durant les rencontres), l'expression indirecte de sentiment négatif (par exemple, le ou la client·e devient sarcastique, ironique ou agressif·ve), la remise en question ou le rejet des objectifs ou des tâches de la thérapie (par exemple, le ou la client·e demande constamment au thérapeute des stratégies plus concrètes ou plus précises), la complaisance (par exemple, le ou la client·e est toujours d'accord avec l'intervenant·e), les manœuvres d'évitement (par exemple, le ou la client·e arrive constamment en retard à un rendez-vous ou l'annule), la justification et la valorisation de soi (par exemple, un·e client·e qui a recours à des arguments pour défendre son opinion ou qui se vante constamment de ce qu'il·elle a réalisé), et, finalement, le septième indice, la non-réponse à l'intervention (par exemple, les interprétations proposées par le ou la thérapeute sont continuellement rejetées par le ou la client·e ou encore le ou la client·e ne veut pas accomplir les actions sur lesquelles il·elle s'était pourtant mis·e d'accord avec l'intervenant·e).

Retenons que ces sept indices de bris dans l'alliance thérapeutique se présentent par des verbalisations, des comportements ou des signaux non verbaux. De surcroît, l'interprétation de ces signes est hautement

⁹ Il n'est pas exclu qu'un·e intervenant·e puisse se sentir incompris·e ou déçu·e, mais la conceptualisation de l'alliance thérapeutique ainsi de ses ruptures portent sur le ou la client·e.

subjective, un·e intervenant·e psychosocial·e doit nécessairement vérifier auprès du ou de la client·e que son impression est la bonne. Par exemple, percevoir de l'hostilité dans la voix d'un·e client·e ne signifie pas pour autant que cette personne ressent bel et bien de l'hostilité et que ce sentiment est lié à la rencontre d'intervention en cours. De notre expérience *terrain*, nous savons que ces indices peuvent également être perçus comme de la résistance causée par le ou la client·e. Par exemple, on dira d'une personne qu'elle est résistante au changement lorsqu'elle s'exprime peu, répond souvent par des « *je sais pas* » ou met en échec l'intervenant·e. Il s'agit d'une fausse croyance qui persiste dans bien des milieux de pratique.

1.3.2 Réparation de l'alliance thérapeutique

De l'avis de Safran et coll. (1990), la stratégie communicationnelle privilégiée lors d'une rupture de l'alliance thérapeutique est la métacommunication. Par métacommunication, nous entendons ce que nous percevons actuellement dans la relation. Voici un exemple de métacommunication : *Pour que tu réagisses ainsi, j'ai dû dire quelque chose qui t'a vraiment dérangé. Explique-moi ce qui t'a bousculé?*

Bien que les sources de bris ou de ruptures sont multiples et ont un impact direct sur l'alliance thérapeutique, il n'est pas nécessairement aisé de les exprimer. Comme Safran et coll. (1990) l'indiquent, les client·e·s peuvent se sentir mal à l'aise de communiquer leurs sentiments négatifs et les intervenant·e·s peuvent se sentir blessé·e·s dans leur sentiment de compétence professionnelle. De plus, ces auteur·e·s soulignent également « la tendance naturelle des thérapeutes, particulièrement chez ceux et celles qui en sont au début de leur pratique, à éviter de discuter des bris de l'alliance ou d'y répondre de façon défensive » (p.163).

Nous avons observé ce même défi à maintes reprises en tant que coach clinique, en ce sens où bon nombre d'intervenant·e·s ressentent un sentiment d'incompétence, voire d'échec, à l'idée même d'introduire la possibilité d'avoir mal compris l'autre personne. Lorsque tout se joue en un échange, la métacommunication peut apparaître comme un risque non seulement de paraître incompetent·e, mais de ne pas savoir quoi faire par la suite pour transformer l'expérience.

Nous avons d'une part des travaux soulignant le rôle crucial de la communication dans l'efficacité d'une rencontre d'intervention et d'autre part, peu de repères objectifs permettant aux intervenant·e·s de s'observer en train de communiquer avec leur client·e et d'observer comment ce qu'ils disent a ou n'a pas l'effet souhaité chez le ou la client·e. En somme, certaines difficultés de communication sont déjà présentes et connues du domaine de l'intervention, qui en retour a besoin du domaine de la communication pour approfondir et élargir ses compétences communicationnelles.

1.3.3 Alliance thérapeutique et adolescence

L'alliance thérapeutique est reconnue comme étant la composante clé d'une rencontre d'intervention auprès des adultes, des enfants et des adolescent·e·s (Bordin, 1994, 1979 ; DiGiuseppe, Jilton et Linston 1996 ; Hanley 2009 ; Shirk, 2011 ; Baillargeon, 2013).

En dépit de cela, DiGiuseppe, Linscott et Jilton (1996) indiquent que la majorité des travaux de recherche portant sur l'opérationnalisation du concept de l'alliance thérapeutique ont été réalisés auprès des adultes, rarement auprès des adolescent·e·s. En effet, les chercheur·euse·s du domaine de la psychothérapie ont longtemps cru que les modèles théoriques pouvaient correspondre aussi bien aux enfants et aux adolescent·e·s qu'aux adultes (Zack, Castonguay et Boswell, 2007). Autrement dit, que le modèle général était transposable à tous les individus.

Quant aux travaux portant sur le développement de l’alliance thérapeutique auprès des adolescent·e·s, ils traitent davantage de la composante du lien affectif, escamotant au passage celle des objectifs et des tâches (DiGiuseppe, Linscott et Jilton, 1996 ; Zack, Castonguay et Boswell, 2007). En raison de l’intérêt des travaux pour le lien affectif, les intervenant·e·s psychosociaux·ales auraient généralement tendance à mettre leurs efforts principalement sur la construction d’une relation de confiance chaleureuse, laissant de côté les questions portant sur les besoins et les attentes de l’adolescent·e lors d’une rencontre d’intervention¹⁰. Cela signifie que, la plupart du temps, c’est l’intervenant·e qui détermine seul·e les objectifs et les activités à réaliser au cours de l’intervention auprès d’un·e adolescent·e. Le fait que l’adolescent·e ne soit pas consulté·e ou entendu·e par rapport à ce qu’il souhaite atteindre comme objectifs et la façon dont iel veut s’y prendre augmenterait le risque de bris de l’alliance thérapeutique.

Au cours de notre pratique, nous avons également remarqué au fil des années qu’en tant qu’intervenant·e, nous n’avons pas nécessairement conscience de ces biais envers les adolescent·e·s. Nous pouvons croire sincèrement que nous laissons l’adolescent·e faire ses propres choix dans l’échange, alors que ce n’est pas le cas. Notre ton de voix peut être des plus chaleureux, nous pouvons encourager, féliciter, complimenter ; cela n’empêche pas que la plupart du temps, nous mettons de l’avant certaines options plutôt que d’autres, nous endossons ce rôle d’expert·e, et ce, parfois sans même le réaliser.

Dans cette perspective, il est intéressant d’envisager la possibilité qu’une dynamique de pouvoir et de résistance entre adultes et adolescent·e·s soit présente dans la pratique de l’intervention psychosociale. En effet, nous retrouvons dans la littérature des indices de difficultés de collaboration. Par exemple, la recension des écrits de DiGiuseppe, Linscott et Jilton (1996) permet d’observer que bon nombre d’intervenant·e·s psychosociaux·ales, dont les thérapeutes, trouvent plus difficile l’établissement d’une alliance thérapeutique avec les adolescent·e·s qu’avec les adultes. Ces auteur·e·s émettent d’ailleurs quelques hypothèses à ce sujet : les adolescent·e·s seraient majoritairement amené·e·s en thérapie contre

¹⁰ Nous rappelons que l’alliance thérapeutique se construit non seulement à partir d’une relation de confiance, mais également par l’accord commun sur les tâches et les objectifs. La personne doit sentir que l’intervenant·e s’intéresse à elle, à ce qu’elle veut et à ce qu’elle est prête à faire ou non.

leur gré et avec une capacité d'introspection plus limitée, iels ne se percevraient pas comme ayant un problème et percevraient le traitement psychologique de façon négative¹¹. Dans le même sens, l'étude de Binder et de ses collaborateur·trice·s (2008) relève que plusieurs des thérapeutes interrogé·e·s trouvent ardu de travailler avec des adolescent·e·s. Cette étude a révélé que, de façon générale, les thérapeutes s'intéressent au point de vue de l'adolescent·e lorsque celui-ci ou celle-ci manifeste une incertitude ou un désir de rompre la thérapie. Par contre, cette rupture de la relation est généralement interprétée par les thérapeutes comme « relevant de difficultés chez l'adolescent·e et non comme provenant de la relation thérapeutique en tant que telle » (Binder et al, 2008, p.243). Aucune recherche n'a cependant vérifié si ces enjeux pourraient relever de ratés au niveau de l'établissement de l'alliance thérapeutique.

Ajoutons que ce sont les adultes qui font la recherche scientifique et développent les modèles théoriques sur lesquels repose la pratique de l'intervention psychosociale auprès des adolescent·e·s. Remarquant des difficultés chez leur enfant ou en s'appuyant sur l'avis des professionnel·le·s en milieu scolaire, ce sont bien souvent les parents qui amènent leurs adolescent·e·s en consultation, qui décrivent le problème et déterminent les objectifs. En somme, bien que les intervenant·e·s psychosociaux·ales puissent avoir à cœur d'établir une relation de confiance, les adolescent·e·s sont peu consulté·e·s pour faire connaître leurs opinions, leurs besoins ou leur vision d'une aide efficace.

En somme, nous observons plusieurs lacunes dans la littérature scientifique et dans la pratique professionnelle concernant le processus de construction et de maintien de l'alliance thérapeutique avec les adolescent·e·s.

¹¹ De notre perspective terrain, nous avons également eu la chance d'observer les adolescent·e·s demander de l'aide dans un contexte volontaire. Ce sont eux ou elles qui viennent chercher une écoute, de l'information ou encore des conseils. Nous avons également observé que certains comportements peuvent être attribués d'emblée à l'adolescence, par exemple une difficulté exprimer ses émotions, à s'engager dans un échange soutenu ou encore à savoir réellement ce qu'il ou elle veut.

1.4 Dispositifs de rencontre d'intervention

Soulignons à nouveau que nous nous intéressons plus précisément à la rencontre d'intervention ponctuelle, qui offre l'occasion d'obtenir une écoute attentive et du soutien émotionnel en un seul échange. Nous verrons maintenant que le choix du dispositif par lequel cette rencontre d'intervention se réalise, que ce soit en face à face, par téléphone ou en ligne, implique des différences à prendre en considération quant aux possibilités d'agir et de réagir de l'intervenant·e psychosocial·e et de son ou sa client·e.

1.4.1 Rencontre d'intervention en face à face

Dispositif d'intervention psychosociale reconnu depuis fort longtemps, les entretiens en face à face impliquent dans l'ensemble la co-présence d'un·e intervenant·e et d'un·e client·e ¹² dans un même environnement (par exemple, le bureau de l'intervenant·e). La principale caractéristique du face-à-face est l'accès privilégié à tous les indices verbaux et non verbaux des personnes impliquées, par exemple le ton de voix, la posture, la gestuelle, le regard, les expressions faciales¹³.

Dans la perspective psychanalytique de Sigmund Freud (1856-1939), le ou la thérapeute se veut une présence inconnue, en retrait du champ de vision du ou de la patient·e. D'autres approches plus relationnelles jugent qu'un climat thérapeutique empreint de confiance, de révélation de soi et d'authenticité se trouve rehaussé par le contact visuel direct (Sims et Sims, 1973). Cependant, peu de travaux se sont attardés à décortiquer les éléments de la présence physique d'un·e intervenant·e ou d'un·e thérapeute (le contact oculaire direct, le ton de la voix, la gestuelle) et à comparer les effets de ces

¹² Dans certains cas, plus d'un·e client·e.

¹³ Au fil des formations que nous avons données à diverses organisations au cours des dernières années, nous avons également observé une croyance chez les intervenant·e·s qui travaillent en face à-face, à l'effet que cette modalité d'intervention est supérieure en qualité à toutes les autres.

éléments sur le ou la client·e. Il serait effectivement intéressant de mieux comprendre ce qui pourrait poser problème pour les adolescent·e·s lors d'une rencontre en face à face. Par exemple, est-ce que le contact oculaire direct est plus dérangent que la proximité physique ? Est-ce que certains gestes ou regards sont interprétés plus négativement par les adolescent·e·s ?

En outre, certains travaux nous invitent à considérer qu'une rencontre individuelle avec un·e adolescent·e peut comporter certains inconvénients. Par exemple, Sims et Sims (1973) suggèrent que, chez certain·e·s jeunes présentant une grande vulnérabilité émotionnelle, la présence physique d'un·e professionnel·le les amène à adopter davantage de comportements d'évitement (ne pas répondre aux questions, se retirer ou ne plus vouloir venir aux rencontres). Dans le même ordre d'idées, lorsque questionné·e·s sur leurs raisons de ne pas vouloir consulter un·e intervenant·e psychosocial·e en face à face, les adolescent·e·s rapportent ressentir une vulnérabilité émotionnelle due à l'exposition au regard d'autrui, une sensibilité à un potentiel jugement et une peur que l'intervenant·e éprouve de l'ennui ou un désintérêt pour leur situation (King et al., 2006).

Le face-à-face est donc un dispositif couramment utilisé dans la pratique de l'intervention psychosociale, mais le fait d'être vu·e par un·e intervenant·e peut constituer un frein non négligeable aux yeux de certain·e·s adolescent·e·s¹⁴. Une interaction indirecte, moins exposée au regard, fait figure de piste intéressante à creuser.

¹⁴ La possibilité de choisir le dispositif d'intervention selon notre état émotionnel, le contexte et la situation constitue également une piste d'intérêt.

1.4.2 Rencontre d'intervention par téléphone

Si la rencontre en face à face implique la co-présence dans un même environnement, la conversation téléphonique engage plutôt les interlocuteur·trice·s à communiquer oralement (en perdant des signaux visuels) dans un échange à distance (Burger, 2001). C'est-à-dire qu'ils ou elles discutent ensemble, sont généralement loin l'un·e de l'autre et ne se voient pas. Nous pouvons imaginer que ces caractéristiques viennent influencer la façon dont les interlocuteurs·trice·s se présentent et organisent leur conversation.

La simplicité d'utilisation, l'accessibilité, l'anonymat de l'intervenant·e psychosocial·e et la confidentialité sont les principaux avantages du téléphone comme moyen de contacter un service d'assistance téléphonique dédié au soutien émotionnel des adolescent·e·s (Danby et al.2015). Sur le plan langagier, l'intonation de la voix offre des indices sur l'âge approximatif et le genre de l'appelant·e, et celui-ci ou celle-ci peut moduler l'intonation et la vitesse de ses paroles, permettant à l'intervenant·e psychosocial·e d'y associer une certaine valeur émotionnelle (Fukkink et Hermanns, 2009). Finalement, tout comme en face à face, l'intervenant·e peut émettre des sons ou des petits mots¹⁵ tout au long de la discussion afin d'encourager l'appelant·e à poursuivre son récit ou à signaler qu'il est attentif·ve.

1.4.3 Rencontre d'intervention numérique écrite

Au cours des 30 dernières années, le développement d'Internet et de la téléphonie mobile ont favorisé l'émergence de nouveaux modes de communication permettant de produire des messages écrits et de construire des échanges avec autrui présentant des similarités avec la conversation verbale (Hutchby et Tanna, 2008). Ainsi, que ce soit dans nos activités personnelles, académiques ou professionnelles, il est

¹⁵ Ces signaux d'écoute sont dits des « signaux back-channel », le back-channel étant le canal de la communication rétroactive. Lors d'un échange entre deux personnes, celle qui écoute a recourt au canal back-channel pour faire savoir à l'autre qu'elle est attentive, qu'elle suit ce qui se passe, est d'accord ou non avec ce qui est dit. Ces signaux peuvent être des gestes, des sons, de la répétition en écho d'un mot, d'une reformulation et ils permettent à l'échange de progresser adéquatement (Laforest, 1992).

aujourd'hui commun d'avoir recours au courriel, au clavardage, à la messagerie texte ou encore à différentes applications web telles que Messenger, Whatsapp ou Microsoft Teams pour interagir avec les autres¹⁶. Tel que définie par Marcoccia (2016), nous parlons de « communication numérique écrite pour désigner la possibilité de mener un dialogue par écrit en utilisant des applications dédiées à cette activité et en passant par l'Internet ou la téléphonie mobile » (p.16).

Dans le domaine de l'intervention psychosociale, cette fonctionnalité d'échange interpersonnelle basée sur l'écriture et médiatisée par ordinateur ou par téléphonie mobile a contribué à l'émergence de nouvelles formes de rencontres d'intervention. Ainsi, à travers le monde, de nombreuses lignes d'assistance téléphonique proposent des services par le biais d'une variété de dispositifs de communication numériques écrits tels que le courriel, le clavardage, la messagerie texte ou encore par l'utilisation d'applications telles que WhatsApp (Jeunesse J'écoute, 2012 ; Gibson et Cartwright, 2014 ; Haxell, 2015 ; Thoër et al. 2015 ; Gatti et al., 2016).

Les dispositifs numériques écrits sont nombreux et possèdent un large éventail de caractéristiques spécifiques (Marcoccia, 2016). Certains de ces dispositifs permettent d'échanger avec un-e intervenant-e soit de façon synchrone ou quasi synchrone, autrement dit en temps réel ou quasi réel¹⁷ (le clavardage, la messagerie texte, certaines applications comme Messenger de Facebook ou WhatsApp). D'autres dispositifs favorisent plutôt un échange asynchrone, c'est-à-dire que l'intervenant-e et le ou la client-e ne discutent pas ensemble en temps réel (le courriel et la messagerie texte)¹⁸. Ajoutons à cela que différentes

¹⁶ Dans le cadre de notre projet, nous nous intéressons spécifiquement à la communication numérique écrite et c'est pourquoi les dispositifs numériques permettant la vidéoconférence tels que Zoom ou Skype ne sont pas abordés.

¹⁷ Notre pratique professionnelle de l'intervention en ligne nous amène à préférer la notion de temps quasi réel, car contrairement au téléphone, il y a toujours un délai d'attente, si minime soit-il, entre le moment où l'intervenant-e envoie un message et le moment où l'adolescent-e y répond. Il y a effectivement une *lenteur* dans le rythme de la conversation avec laquelle nous devons apprendre à composer.

¹⁸ Notre expérience professionnelle nous amène à apporter une nuance quant à une franche distinction entre les dispositifs dits « synchrones » et « asynchrones ». Au Québec, bon nombre de services d'intervention utilisent les

formes de rencontres d'intervention varient grandement selon les organisations et les choix de dispositifs numériques écrits, par exemple la prise ou l'annulation de rendez-vous avec un-e intervenant-e, un premier contact pour effectuer une demande d'aide, un échange approfondi avec un-e intervenant-e sur ce qui pose problème, etc.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement aux lignes d'assistance téléphonique utilisant la messagerie texte comme dispositif de rencontre d'intervention.

1.4.3.1 Définir la messagerie texte et ses principales caractéristiques

Inventée par une équipe d'ingénieurs de la Finlande dans les années 1980 sous le sigle de SMS (*Short Message Service*), la messagerie texte est à la base une fonctionnalité des téléphones mobiles permettant d'échanger « des chaînes de caractères alphanumériques d'un téléphone à l'autre, en utilisant le clavier du combiné pour saisir les messages textuels et l'écran pour les lire » (Hutchby et Tanna, 2008, p.143). Un texto est un message composé d'au maximum 160 caractères, d'où l'expression *short message*, mais le développement de la téléphonie mobile permet aujourd'hui de lier plusieurs séquences de 160 caractères ensemble, donnant l'apparence de messages de longueur illimitée (Hutchby et Tanna, 2008). De plus, la messagerie texte peut également se retrouver sous la forme d'un logiciel, amenant la personne à utiliser un ordinateur et un clavier pour composer ses textos.

dispositifs synchrones de façon asynchrone (par exemple, répondre à un message reçu le matin par Messenger beaucoup plus tard dans la journée) ou encore utilisent les dispositifs asynchrones de façon synchrone (par exemple, répondre au courriel d'un-e client-e immédiatement après l'avoir reçu et échangé avec lui-elle plusieurs courriels consécutifs).

Un échange de textos entre deux personnes, c'est-à-dire le moment où celles-ci conversent ensemble au moyen de la messagerie texte, se caractérise par une absence de repères visuels (nous ne voyons pas l'autre personne), l'absence de repères oraux (nous n'entendons pas l'autre personne) et la distance (nous ne partageons pas le même environnement) (Marcoccia, 2016). La communication s'y établit alors par le langage écrit et les symboles tels que les émojis.

Malgré les similarités avec l'oral, une différence marquée entre une conversation en face à face ou par téléphone consiste en cette impossibilité d'occuper en même temps le canal de communication. Pour répondre à un texto, il faut d'abord que ce dernier ait été composé, envoyé et reçu (Hutchby et Tanna, 2008). L'interlocuteur·trice ne pouvant émettre de signaux d'écoute pendant que le texto est composé, une personne n'a jamais la certitude que son interlocuteur·trice est présent·e et à l'écoute. De plus, le fait d'occuper le canal de communication « chacun·e son tour » influence le rythme d'une discussion et la quantité d'information échangée. À cet effet, Day et Schneider (2002) ont comparé le nombre de mots échangés durant une rencontre d'intervention numérique écrite et une rencontre d'intervention en face à face. Pour une même durée, 6000 mots ont été échangés durant la rencontre d'intervention en face à face et 2000 durant la rencontre d'intervention numérique écrite¹⁹. En somme, nous pouvons penser que le texto permet d'échanger moins d'informations dans un même temps donné, notamment sur le contexte ou sur ce qui pose problème pour l'adolescent·e. Finalement, il peut y avoir un lien de réciprocité ou non, par exemple, une personne peut être engagée dans plusieurs échanges avec différentes personnes, discuter en échangeant simultanément plusieurs textos ou encore, envoyer un texto sans nécessairement attendre une réponse immédiate.

¹⁹Cette étude n'a pas étudié spécifiquement le texto. Cependant, nous croyons que la communication écrite étant le point en commun entre tous les dispositifs en ligne, le résultat est en soi une piste intéressante à faire ressortir.

1.4.3.2 La messagerie texte comme dispositif d'intervention

Divers domaines touchant la santé utilisent le texto depuis quelques années, tels que la promotion des saines habitudes de vie (arrêt du tabagisme, perte de poids), la santé sexuelle (contraception), la santé mentale et les maladies chroniques (Thoër et coll., 2015). Cependant, nous constatons que le texto y est bien souvent déployé sous la forme de messages automatiques (par exemple, recevoir un rappel de rendez-vous automatisé par texto).

Il faut plutôt se tourner du côté de certaines lignes d'assistance téléphonique dédiées aux adolescent·e·s pour observer une utilisation de la messagerie texte comme dispositif privilégié de rencontre d'intervention, à savoir échanger avec un·e intervenant·e à propos d'une préoccupation ou d'un problème. Sachant que le téléphone mobile est un moyen de communication privilégié par les adolescent·e·s, il n'est pas surprenant de constater que le texto arrive au deuxième rang des moyens les plus utilisés par les jeunes à travers le monde pour demander de l'aide (Childhelpline, 2017). Favorisant un prolongement du chez-soi, le téléphone mobile représente un moyen familier²⁰ procurant un sentiment d'anonymat et un espace intime nécessaire à la confiance et qui respecte le besoin de contrôle des adolescent·e·s (Gibson et Cartwright, 2014 ; Haxell, 2015 ; Thoër, 2015). En effet, être *caché·e·s* derrière un écran protège les jeunes de la possibilité d'être entendu·e·s par leurs parents ou leurs proches, suscitant une propension plus grande à se dévoiler. Suler (2004) nomme *disinbition effect* cette tendance selon laquelle certaines personnes se dévoilent rapidement ou agissent plus intensément lorsqu'elles sont en ligne qu'elles ne le feraient en coprésence. Ce résultat concorde avec ceux d'autres études soulignant que les sujets abordés en ligne semblent généralement plus lourds que ceux abordés par téléphone (Bargraith, Chardon et King, 2011 ; Thoër, 2015 ; Haner et Pepler, 2016).

De surcroît, Gibson et Cartwright (2014) indiquent que la messagerie texte pourrait permettre aux adolescent·e·s de combiner à la fois leur désir d'établir une relation humaine et de préserver leur désir

²⁰ Ceci renvoie à l'appropriation faite du dispositif qu'est le téléphone cellulaire (que l'on décore, arrange selon nos goûts et sa personnalité).

d'autonomie. Autrement dit, l'adulte est près d'eux, mais pas trop près. Ceci représente une piste non négligeable à explorer pour faciliter l'intervention psychosociale auprès des adolescent·e·s.

1.4.3.3 Malentendus et autres problèmes d'interprétation

En contrepartie, l'expérience rapportée à la fois par les intervenant·e·s et par les adolescent·e·s utilisateur·trice·s de services numériques écrits soulève également la survenue de malentendus et leur incidence sur l'établissement de l'alliance thérapeutique (Bambling et coll., 2008).

C'est-à-dire que, si le fait d'être caché·e derrière un écran permet effectivement à l'adolescent·e de se dévoiler plus rapidement, la collaboration sera cependant mise à l'épreuve en raison de difficultés pour l'intervenant·e d'interpréter correctement les messages de l'adolescent·e. À cet effet, un·e adolescent·e exprime « qu'un intervenant peut se faire de fausses idées sur ce “qu'[iel] essaie” de dire » (King et coll., 2006). Dans le même ordre d'idées, certain·e·s intervenant·e·s remarquent que la perte des repères non verbaux entraîne la possibilité de sous-estimer à la fois la gravité des enjeux de l'adolescent·e et le risque suicidaire (Bambling et al. 2008).

Lors d'une réunion d'équipe portant sur l'expérience de défis communicationnels par messagerie texte, les intervenant·e·s du service Tel-jeunes ont souligné que certains moments semblent plus propices à la rupture de lien (par exemple, lorsque l'intervenant·e annonce la fin de la conversation), l'utilisation de certains signes de ponctuation de la part de l'intervenant·e peut susciter une réaction d'incompréhension de la part de l'adolescent·e (les points de suspension en particulier), la mésinterprétation de la signification des émojis utilisés par l'intervenant·e ou le ou la jeune (par exemple, avoir l'impression que le ou la jeune est fâché·e ou mécontent·e de la discussion), l'absence de signaux non verbaux peut amener un·e intervenant·e à interpréter l'état émotionnel du ou de la jeune (par exemple, avoir l'impression qu'iel est « bête ») (Génération, communication personnelle, 1^{er} mars 2018).

Un certain nombre d'auteur·e·s et d'acteur·trice·s du terrain rapportent donc des défis par rapport à la compréhension mutuelle lors de l'accomplissement d'une rencontre d'intervention médiatisée par un dispositif numérique écrit et leurs effets sur la qualité de l'alliance thérapeutique. Ces résultats nous amènent à prendre en considération le rôle du processus interprétatif dans une rencontre d'intervention médiatisée par messagerie texte et les conséquences potentielles des « ratés » interprétatifs. Certain·e·s auteur·e·s ont abordé cette dimension, en mentionnant que si le ou la professionnel·le et le ou la client·e échangent des messages en presumant d'emblée que l'autre en interprétera naturellement la signification et l'intention, le risque est élevé que cela mène à l'échec de la communication (Murphy et Mitchell, 2009). De plus, les habiletés communicationnelles étant un facteur crucial dans le développement de l'alliance thérapeutique, mésinterpréter les paroles ou les émotions de son ou sa client·e a un effet significatif sur la qualité de cette alliance (King et al., 2006 ; Bambling et al., 2008 ; Hanley, 2009 ; Murphy et Mitchell, 2009). Dans le contexte des services d'intervention téléphoniques, retenons que tout se joue en un seul échange et que repérer les moments de malentendus s'avère d'autant plus fondamental qu'il n'y a pas de possibilité de rattraper le tout lors d'une prochaine rencontre.

Sans porter précisément sur la messagerie texte, certains travaux ont entrepris de documenter différents aspects de la communication numérique écrite : Danby et ses collaborateurs (2009) ont observé les similarités et les différences de l'utilisation de l'écoute active en comparant les séquences d'ouverture de rencontre d'intervention téléphonique et clavardage, Stommel et Van Der Houwen (2014) se sont intéressées à la façon dont les client·e·s de thérapeutes manifestent leur désaccord ou se plaignent des services reçus via courriel, Stommel et Model (2015) ont comparé les séquences de clôture des interactions par téléphone et par clavardage et Stommel (2016) a exploré de quelle façon la reformulation s'intègre à l'interaction.

Or, aucune recherche à notre connaissance ne s'est penchée sur le phénomène du malentendu en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte qui jusqu'à présent, demeure *terre inconnue*. Pourtant inhérent à toute interaction, le malentendu constitue probablement le meilleur moyen

d'appréhender les mécanismes qui nous permettent, en tant qu'être humain, de faire du sens (Laforest, 2003).

1.5 Question et sous-questions de recherche

Cette recherche vise à comprendre et à documenter le processus interactionnel et discursif d'une intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte et à en cerner les caractéristiques. La question suivante orientera notre travail : « comment s'accomplissent les ratés de l'intercompréhension ou malentendus sur le plan discursif et interactionnel lors d'une interaction médiatisée par messagerie texte entre un·e intervenant·e et un·e adolescent·e ? »

De cette question découle trois sous-questions liées au déroulement temporel des malentendus :

1. Quelles sont les dynamiques communicationnelles qui sont à l'origine (ou qui déclenchent) les malentendus ?
2. De quelle façon ces malentendus sont-ils gérés ? Sont-ils anticipés, réparés, pris en compte, mais sans réparation, niés ou simplement ignorés ? Et, comment ces modalités de réactions aux malentendus s'accomplissent-elles discursivement et interactionnellement ?
3. Quels sont les effets des malentendus (réparés ou non) sur la poursuite de l'intervention psychosociale ?

1.5.1 Pertinence communicationnelle

Notre projet de recherche est avant tout d'ordre communicationnel puisque nous nous intéressons aux ratés de l'intercompréhension pouvant survenir entre un·e intervenant·e et un·e adolescent·e lors d'une intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte. Nous avons pu constater l'importance de la relation dans la pratique de l'intervention psychosociale - la nature du lien qui unit un·e intervenant·e et

un·e adolescent·e – ainsi que le rôle clé de la communication dans l'établissement de cette collaboration (Marc et Picard, 2020 : 4) :

La communication est, elle, le rapport d'interaction qui s'établit lorsque les partenaires sont en présence (physiquement, ou par téléphone, Skype...). C'est à travers elle que la relation entre personnes se constitue, se développe et évolue. Bien que la communication interpersonnelle soit un thème constant en communication, les connaissances s'avèrent plus limitées lorsque celle-ci s'établit dans un contexte institutionnel. Vincent (1999 : 195) souligne d'ailleurs cette limite de connaissances sur la façon de protéger l'image de l'autre ou d'anticiper les problèmes d'interprétations :

Chaque conversation est unique ; chaque fois, on doit négocier les places et les rôles, protéger son image et celle de l'autre, anticiper les mésinterprétations, prévenir les gaffes ou les réparer, ménager les susceptibilités. Tout comme les propos, l'écoute doit être pertinente. Il faut sembler sincère, intéressé, impliqué. Si nous savons à peu près comment cela se manifeste dans les conversations entre pairs ou entre familiers, nos connaissances sont plus limitées lorsque les relations sont inégales et finalisées.

De fait, notre recherche permet de mieux comprendre les mécanismes communicationnels en jeu dans l'établissement de la relation qui s'établit entre un·e intervenant·e psychosocial·e et un·e adolescent·e lors d'une intervention médiatisée par messagerie texte.

1.5.2 Pertinence scientifique

Sur le plan scientifique, peu d'études ont analysé finement les problèmes d'intercompréhension survenant lors d'une intervention médiatisée par messagerie texte. Pourtant, plusieurs travaux ont souligné la fragilité de l'alliance thérapeutique en raison de l'augmentation des problèmes potentiels d'intercompréhension. Notre recherche contribue à combler cette lacune importante en développant des connaissances sur le processus interactionnel et discursif impliqués dans une intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte.

Au plan méthodologique, plusieurs travaux portant sur les usages de la messagerie texte en général ont porté sur leurs caractéristiques linguistiques et discursives ou encore sur les formes linguistiques que les utilisateur·trice·s ont développées dans le contexte des limites techniques de la messagerie texte (Hård af Segerstad, 2005). Dans ces recherches, même celles qui traitaient de l'utilisation des textos dans les relations sociales, les textos ont eu tendance à être appréhendés comme des entités à part entière (chaque texto étant une entité et non comme faisant partie d'un tout). Quant aux travaux de recherche effectués plus spécifiquement sur l'intervention numérique écrite, ceux-ci ont mobilisé des méthodes telles que les sondages, les entrevues et les groupes focus (avec les adolescent·e·s ou les intervenant·e·s). De ce fait, notre recherche est intéressante, car elle présente l'opportunité d'analyser un corpus d'échanges et de contribuer à une compréhension détaillée de la mécanique interactionnelle des malentendus.

1.5.3 Pertinence sociale

Selon nous, les intervenant·e·s psychosociaux·ales ont besoin de comprendre les mécanismes de la communication par texto avec les adolescent·e·s afin de repérer le plus rapidement possible les indices d'une rupture ou d'un bris de l'alliance. L'organisme Tel-jeunes a également un grand intérêt pour les initiatives de recherche permettant le repérage des malentendus. Nombre d'intervenant·e·s se sentent dérouté·e·s face à la perte des repères verbaux et non verbaux lors d'une intervention médiatisée par messagerie texte. En date d'aujourd'hui, l'intervenant·e offrant de l'aide via la messagerie texte se voit obligé de travailler par *essais et erreurs*, car il n'existe toujours aucun guide clinique empiriquement validé au sujet du langage écrit à privilégier²¹.

²¹ Au cours des deux dernières années, nous avons formé divers organismes à l'intervention numérique écrite et les réticences à ce type d'intervention les plus souvent nommées sont la peur de se tromper et d'être inadéquat·e.

De fait, notre recherche contribue d'une part à favoriser une meilleure expérience de pratique professionnelle pour l'intervenant·e, et d'autre part à améliorer le service aux adolescent·e·s qui l'utilisent. Finalement, rappelons que ce mode d'intervention est en plein développement ; il est donc impératif de mieux comprendre les enjeux qu'ils soulèvent sur le plan communicationnel.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

L'objectif de ce chapitre est de présenter le cadre théorique de notre recherche. Dans un premier temps, nous exposons l'approche interactionniste et nous explicitons de quelle façon cette approche nous permet d'appréhender le phénomène qui nous intéresse, soit les ratés de l'intercompréhension entre un-e intervenant-e psychosocial-e et un-e adolescent-e au cours d'une interaction médiatisée par messagerie texte. Dans un second temps, nous détaillons les outils conceptuels pour aborder ce phénomène communicationnel.

2.1 L'approche interactionniste

Développée à partir des années 1950, l'approche interactionniste émerge de l'influence réciproque de travaux provenant d'une pluralité de disciplines, tels que l'interactionnisme symbolique (Mead, Blumer), l'ethnographie de la communication (Gumperz et Hymes), la philosophie pragmatique (Austin, Searle), la microsociologie (Goffman), l'ethnométhodologie (Garfinkel) et l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson)²². Si leurs démarches, leurs approches ou leurs théories s'interinfluencent, le point commun entre ces chercheur·euse·s est leur intérêt pour les phénomènes de communication (communication interpersonnelle, communication de groupe, rites, symboles, etc.) et pour l'interaction en face à face, en particulier. Quant aux premières recherches sur le discours des appels aux services d'assistance téléphonique adoptant ce cadre théorique, elles remontent aux années 1960, avec les premiers travaux de Sacks sur les appels passés à un centre de prévention du suicide (Sacks, 1992). Depuis, plusieurs travaux « interactionnistes » ont permis d'améliorer nos connaissances sur les pratiques interactionnelles et institutionnelles par lesquelles l'aide est demandée et offerte (Danby et al., 2015 ; Hepburn et al., 2014 ; Baker et al., 2005).

²² Cette liste d'auteur·e·s n'est pas exhaustive ; elle vise à offrir des repères pour le lecteur ou la lectrice. Voir Morrisette et coll., 2011.

Avec l'arrivée d'Internet et le développement des nouveaux services d'assistance téléphonique, des chercheur·euse·s s'inscrivant dans l'approche interactionniste se sont penché·e·s sur différents phénomènes réalisés en situation d'intervention numérique écrite (Stommel et Molder, 2015 ; Stommel et Van De Houwen, 2014 ; Harris et al. 2012 ; Danby et al, 2009). Marccocia (2016) propose un état des connaissances sur l'analyse de la communication numérique écrite, mettant en lumière la façon dont s'organisent les interlocuteur·trice·s afin de réaliser un échange médiatisé par clavardage ou messagerie texte, la cohérence thématique de ces échanges ou encore les stratégies mises en place par les interlocuteur·trice·s pour dépasser les limites techniques et gérer leur engagement dans l'échange. Une autre étude a révélé les propriétés profondément interactives de la communication médiatisée par messagerie texte en se penchant sur la façon dont les participant·e·s co-construisent un échange (Hutchby et Tanna, 2008).

Notre conception des échanges en situation d'intervention psychosociale médiatisée par la messagerie texte fonde notre décision de mobiliser l'approche interactionniste²³. D'abord, nous considérons que le sens d'un échange se construit de façon interactive et que les acteur·trice·s s'influencent réciproquement. À l'instar de Charaudeau (2015), nous croyons également que le sens de cet échange est influencé par le contexte local (la situation de communication) et global (l'environnement social) dans laquelle il prend place.

De surcroît, bon nombre d'auteur·e·s ayant travaillé sur notre objet de recherche, le malentendu, s'inscrivent également dans une approche interactionniste. C'est le cas notamment de Goffman (1981), Sacks et Schegloff (1984 ; 1987, 1992), De Hérédia (1986), Bazzanella et Damiano (1997 ; 1999), Dascal (1999), Drescher (2000) et Laforest (2003). Ces auteur·e·s ont contribué à modifier la vision simpliste du

²³ Notre décision de mobiliser l'approche interactionniste est également fortement marquée par nos années d'expérience en tant qu'intervenante professionnelle. Au fil des années, il est apparu évidemment qu'une rencontre d'intervention ne repose pas uniquement sur l'intervenant·e. Nous avons besoin d'accéder à l'univers émotionnel de l'autre afin de comprendre ses pensées, ses actions, ses intentions. Le tout, en demeurant conscient·e que la représentation que nous avons de l'expérience de cette personne puisse être biaisée par notre propre interprétation.

malentendu en tant qu'erreur de parcours, celle-ci étant construite sur « l'idée que l'échange de paroles implique la transmission et la réception d'un contenu qui est le même pour tous » et toutes (Laforest, 2003, p. 8). Aujourd'hui, les travaux de ces chercheur·se·s permettent d'appréhender le malentendu non pas comme l'exception à la règle, mais bien comme un phénomène complexe intrinsèquement lié à la communication interpersonnelle. Notre travail permettra d'explorer ce phénomène à travers la communication numérique écrite.

2.1.1 La notion d'interaction

Auteur incontournable au sein de l'approche interactionniste, Erving Goffman (1922-1982) a consacré la grande majorité de ses travaux à l'étude rigoureuse d'un seul objet, l'interaction. Dans *La mise en scène de la vie quotidienne* (1973 : 23), Goffman décortique minutieusement l'interaction sociale au quotidien, à partir d'un cadre d'analyse inspiré du monde théâtral :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi convenir.

Dans cette perspective, les individus sont donc des *acteur·trice·s* jouant un *rôle* à travers leurs relations sociales (les *représentations*). Ces représentations sont également soumises à des règles sociales auxquelles chacun·e des acteur·trice·s actualise en situation. Goffman soutient également que l'interaction est un processus dynamique dont le déroulement est influencé par les statuts, les identités et les rôles sociaux (Marc et Picard, 2011). D'un appel à l'aide à une ligne d'intervention téléphonique à un rendez-vous en face à face avec un·e intervenant·e psychosocial·e, ces interactions quotidiennes sont considérées comme un système autorégulé et composé de normes sociales, présentes dans chaque culture. Par exemple, lors d'un rendez-vous prévu avec un·e intervenant·e psychosocial·e, nous prenons

le temps de nous présenter à l'accueil, nous attendons patiemment qu'on vienne nous chercher, nous entamons la rencontre par quelques salutations d'usage, etc. En somme, l'interaction désigne l'événement se déroulant entre deux ou plusieurs personnes, les interactant-e-s, dans un cadre donné.

L'échange de texto entre personnes soulève un questionnement ; dans quelle mesure est-il possible d'y appliquer cette notion d'interaction ? D'abord, s'il est vrai que, pour Goffman, l'interaction réfère avant tout aux rencontres en face à-face, Burger (2001) rappelle que le sociologue avait également étendu la notion à « toute occasion où un individu parvient à la portée de la réponse d'un autre, que ce soit par coprésence physique, par connexion téléphonique ou par échange épistolaire » (p.139). De surcroît, Marccocia (2016) signale que les utilisateur-trice-s de dispositifs de communication numérique écrite « arrivent indiscutablement à dépasser les limites techniques des dispositifs numériques écrits et à s'engager dans des conversations productives » (p. 121). Dans le même sens, Laursen (2005) décrit ce qu'elle appelle « la norme de réponse », soit qu'en analysant les premiers textos envoyés entre ami-e-s adolescent-e-s, elle a observé que les textos tendent fortement à susciter des réponses. Et ce, même dans les cas où le message initial n'engageait pas forcément de réponse en retour. Ainsi, un texto n'est pas à considérer comme une entité à part entière, il fait plutôt partie du processus par lequel les interlocuteur-trice-s construisent ensemble leur échange. Finalement, par l'analyse de l'organisation séquentielle d'un corpus de 1250 textos, Hutchby et Tanna (2008) ont relevé les propriétés profondément interactives de la communication médiatisée par messagerie texte.

Tout ceci nous permet de considérer la rencontre médiatisée par messagerie texte entre l'intervenant-e et l'adolescent-e, c'est-à-dire l'ensemble des textos échangés de part et d'autre, comme une interaction.

2.1.1.1 Les lignes d'assistance téléphonique : une interaction institutionnelle

S'il est maintenant établi que nous considérons l'échange de texto qui se déroule entre l'intervenant-e travaillant pour une ligne d'assistance téléphonique et l'adolescent-e qui contacte volontairement cette ligne d'assistance, comme une interaction, abordons maintenant la notion d'interaction institutionnelle.

L'interaction institutionnelle prend en compte le contexte professionnel dans lequel celle-ci se produit et qui la différencie des interactions quotidiennes entre autres du fait de l'asymétrie de la relation professionnel-le/client-e (qui sera plus ou moins forte selon la situation) et d'une certaine ritualisation de l'interaction (Drew et Heritage, 1992). Si l'on considère les caractéristiques des lignes d'assistance téléphonique tant concernant l'interaction que le discours élaboré, on peut constater qu'il s'agit bien d'une interaction institutionnelle. Premièrement, de part et d'autre du téléphone, l'appelant-e et la personne qui prend l'appel réalisent conjointement un objectif commun ; demander de l'aide et offrir cette aide. Très rapidement après des salutations d'ouverture, la raison de l'appel ou du contact au service, est nommée/établie.

Deuxièmement, l'élaboration du discours et la réalisation de l'objectif commun sont contraintes par les rôles endossés par les personnes participantes (une personne qui demande de l'aide et une autre personne qui la fournit) ainsi que par leurs statuts d'intervenant-e (catégorie socio-professionnelle) et adolescent-e (catégorie socio-personnelle). Cette caractéristique nous permet également de considérer les services d'assistance téléphonique en tant que genre institutionnel, autrement dit l'échange s'y déroule dans un cadre professionnel. Troisièmement, l'interaction est médiatisée par le téléphone ; c'est-à-dire que les personnes participantes ne partagent pas le même environnement, ne se voient pas et communiquent par téléphone. Ces obstacles à la communication peuvent laisser des traces dans le discours élaboré, ne serait-ce que par la façon dont les informations sont données afin d'être comprises par quelqu'un qui ne voit pas son interlocuteur-trice. Par exemple, lors d'un échange téléphonique à Tel-jeunes, il n'est pas rare que l'intervenant-e demande à l'appelant-e où iel se trouve (es-tu à l'école en ce

moment ?) ; ou encore qu'il réalise après quelques minutes de discussion que la personne qui appelle se trouve à ce moment dans la situation problématique qui l'amène à contacter le service.

Définissons maintenant les composantes de l'interaction, en prenant soin d'explicitier comment elles sont transformées en contexte numérique écrit.

2.1.1.2 Les composantes de l'interaction

En soi, la notion d'interaction comprend à la fois une dimension sociale et locale. La dimension sociale correspond aux statuts sociaux, aux attentes, aux contraintes sociales, aux rôles communicationnels, aux activités de communications, à l'enjeu commun qui organise et structure l'interaction. La dimension locale renvoie à la réalisation effective de l'activité, tour après tour, message après message, et implique de la part des interactant-e-s des ajustements, des négociations, des co-constructions (à l'intérieur desquelles se manifestent à l'occasion des malentendus).

L'environnement technologique de la messagerie texte étant grandement susceptible d'avoir un impact sur l'interaction entre l'intervenant-e et l'adolescent-e, nous ajoutons ce facteur à la définition de chacune des dimensions de l'interaction, locale et sociale.

2.1.1.3 La dimension sociale de l'interaction

2.1.1.3.1 La notion de statut social

Le statut social fait référence à la position sociale qu'occupe un individu dans une société, un groupe ou une organisation donnée. Ce statut est influencé par les normes sociales de chaque culture, il peut donc être prestigieux dans une organisation et commun dans une autre. Le statut social de l'intervenant-e psychosocial-e lui est d'abord conféré par ses études et l'obtention d'un diplôme et d'un emploi en tant qu'intervenant-e psychosocial-e. Associant ce statut social à l'empathie et à la résolution de problème, nous nous attendons certainement à ce que l'intervenant-e psychosocial-e apparaisse être à l'écoute, soit compréhensif-ve, se montre professionnel-le et offre des informations ou des solutions pertinentes.

Le statut social de la personne qui sollicite un soutien est, dans la situation qui nous intéresse, avant tout défini en fonction de son âge : la personne qui demande conseil étant un-e adolescent-e. Sur le plan développemental, l'adolescence est décrite comme une période de développement intense pour ce qui est des aspects physique, psychosocial et cognitif. Elle débiterait vers les 12 ans avec les premiers signes de puberté et prendrait fin de façon plus floue, avec l'autonomie sociale (Richard et Lussier, 2016). Si l'adolescent-e occidental-e d'aujourd'hui est demeuré-e un individu en développement, ce développement se produit « désormais dans un contexte spécifique marqué par l'omniprésence des technologies de l'image et de la communication » (D'Allondas et Lachance, 2014, p. 38). Internet est ainsi un nouveau monde à l'intérieur duquel l'adolescence s'inscrit, s'investit et se ritualise.

Plus rarement explicité, le statut social de l'adolescent-e est également soumis à des rapports de pouvoir socialement institués, lesquels produisent les catégories telles que *jeunes* et *adultes* (Achin, Ouardi et Rennes, 2009). Sous cet angle, les adolescent-e-s sont socialement dominé-e-s par les adultes au sens où ils ne sont pas reconnu-e-s comme ayant une autonomie entière, les mêmes droits ou encore la même légitimité de parole. Nous pourrions donc nous attendre à ce que l'adolescent-e respecte l'adulte, soit

poli-e, ne sache pas vraiment ce qu'il veut ou encore ne soit pas encore tout à fait prêt-e à prendre des décisions par lui-même.

En contexte de communication numérique écrite, sur Internet, des auteur-e-s comme Drubrosky et ses collaborateur-trice-s (1991) émettent l'hypothèse qu'en raison de l'absence d'informations directement accessibles à propos de notre interlocuteur-trice (âge, tenue vestimentaire, allure, etc.), le statut social de chacun-e se manifesterait de façon moins évidente, ce qui réduirait l'influence sur la relation des interactant-e-s. En ce sens, nous pourrions notamment croire qu'en contexte de communication médiatisée par messagerie texte, l'adolescent-e serait davantage en « terrain familial » et que le rapport de pouvoir entre l'intervenant-e et l'adolescent-e serait moins présent et fluctuerait au cours de l'échange.

2.1.1.3.2 La notion de rôle

Considérant la vie sociale quotidienne comme une scène de théâtre, Erving Goffman (1973 : 25) définit ainsi le rôle que joue un-e acteur-trice :

Quand un acteur joue son rôle, il demande implicitement à ses partenaires de prendre au sérieux l'impression qu'il produit. Il leur demande de croire que le personnage qu'ils voient possède réellement les attributs qu'il donne l'apparence de posséder ; que l'activité qu'il exerce aura effectivement les conséquences qu'elle est implicitement censée entraîner [...]

Traverso (2013) indique que le rôle se rapporte aux qualités et aux attributs qui sont couramment associés au cadre et à l'objectif d'une activité et impliquent la réalisation de tâches afin de mener à bien cette activité. Par exemple, lors de la réalisation d'une intervention psychosociale, nous pourrions penser que les individus qui y prennent part adopteront le rôle de celui ou celle qui se confie, de confident-e, d'aidant-e et d'aidé-e, d'expert-e, etc. Les tâches attendues de l'aidé-e pourraient consister à faire un récit

de sa situation ou de son problème et à fournir toutes les informations nécessaires pour que l'intervenant-e comprenne bien ce qui passe afin qu'ils puissent offrir un soutien adéquat. Pour sa part, l'aidant-e aurait pour tâches d'accueillir l'aidé-e, de recevoir ses confidences, de bien évaluer ce qui est important pour cette personne, de lui fournir des pistes de réflexion ou des informations pertinentes, etc.

Ensemble, l'intervenant-e psychosocial-e et l'adolescent-e réalisent les activités communicationnelles que sont l'aide, le soutien et la confiance. Les buts communs de ces activités de communication sont importants, soit se faire aider, demander conseil, écouter, comprendre et aider quelqu'un qui en manifeste le besoin. Individuellement, l'intervenant-e psychosocial-e et l'adolescent-e ont également des objectifs personnels. En nous inspirant à la fois de notre expérience professionnelle et des propos de Traverso (2013) voulant que le rôle se rapporte aux qualités et aux attributs associés au cadre et à l'objectif d'une activité, nous croyons que l'intervenant-e psychosocial-e voudra se montrer à l'écoute, mettra en évidence son professionnalisme et s'efforcera de donner des informations pertinentes tandis que l'adolescent-e (l'aidé-e) tentera d'expliquer son problème, s'emploiera à se montrer en contrôle malgré les difficultés et tâchera d'obtenir une marche à suivre. Au cours d'une même interaction, nous pouvons penser que l'intervenant-e psychosocial-e peut être amené-e à assumer d'autres rôles interactionnels, par exemple celui de confident-e, d'informateur·trice ou encore de conversant-e. Le même principe s'applique pour l'adolescent-e qui contacte un service d'intervention pour demander de l'aide, iel peut être tour à tour informateur·trice, être celui ou celle qui se confie et utilisateur·trice du service.

Engagé-e-s dans une interaction, les interactant-e-s ont pour mandat de respecter les rôles de chacun-e, ainsi que les devoirs et les privilèges qui s'y rattachent (Vincent, 2001, p. 182). Cet impératif rend compte de l'avantage que retire chaque interactant-e de la reconnaissance mutuelle, nécessaire à la poursuite d'un échange. De fait, sans cette reconnaissance mutuelle, sans le recours à des stratégies réciproques de

préservation des faces²⁴, c'est la communication et, par le fait même, l'alliance thérapeutique qui sont menacées.

2.1.1.3.3 Le cadre interactionnel

Notion goffmanienne, le cadre interactionnel fait référence à la manière dont les interlocuteur·trice·s se représentent l'interaction et les attentes qui en découlent, notamment à propos du comportement de l'autre (Goffman, 1974). Ces cadres sont à la fois propres à l'expérience personnelle de chacun·e et partagés collectivement, associés à des normes sociales, notamment professionnelles. Ainsi, ce cadre interactionnel, bien que rarement explicite dans le discours, oriente tout de même le déroulement d'une intervention psychosociale au sens où chaque message échangé entre l'adolescent·e et l'intervenant·e sera interprété en fonction des attentes de chacun·e.

Par exemple, l'intervenant·e peut s'attendre à ce que l'adolescent·e se confie et lui donne toutes les informations nécessaires pour bien comprendre la situation. À partir de la conception que l'intervenant·e se fait du travail qui est attendu de lui ou d'elle, iel invitera l'adolescent·e à lui raconter ce qui se passe, questionnera, demandera des précisions. L'intervenant·e psychosocial·e assigne ainsi un rôle à l'adolescent·e, qui pourrait par contre différer du rôle que l'adolescent·e imagine qu'il doit accomplir dans cette situation.

²⁴ La notion de « face » est détaillée au point 2.2.2.4. Ce concept provient des travaux d'Erving Goffman (1973) et désigne globalement l'image de soi que chaque personne s'efforce de revendiquer dans une situation donnée, de manière à se comporter conformément aux attentes des gens et aux normes sociales. Préserver notre face et celle des autres est ainsi un travail de tous les instants dans une interaction.

L'adolescent·e pourrait, par exemple, commencer l'échange en s'attendant à recevoir une solution à son problème. À partir de sa propre conception de ce qui est attendu de lui ou d'elle, iel pourra alors donner les grandes lignes de sa situation et attendre qu'une solution lui soit offerte. Cette différence de perception entre les attentes de chacun·e influencera la façon dont l'un·e interprétera les réponses de l'autre. En ce sens, il est tout à fait possible qu'un·e adolescent·e et un·e intervenant·e psychosocial·e cadrent différemment leur interaction et que le discours écrit (les textos) laisse voir les traces du travail de négociation conjoint pour arrimer ces deux cadres.

2.1.1.3.4 Organisation globale de l'interaction

L'interaction se déroule généralement en trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974 ; Traverso, 2013). Une interaction *s'ouvre* au moment où les interactant·e·s se mettent en contact et se saluent. Dans le cadre d'une interaction médiatisée par texto entre un·e intervenant·e et un·e adolescent·e, ce moment peut, par exemple, être consacré à l'accueil et à l'explication des services²⁵. C'est un moment important qui servira à définir le cadre de l'interaction qui suivra.

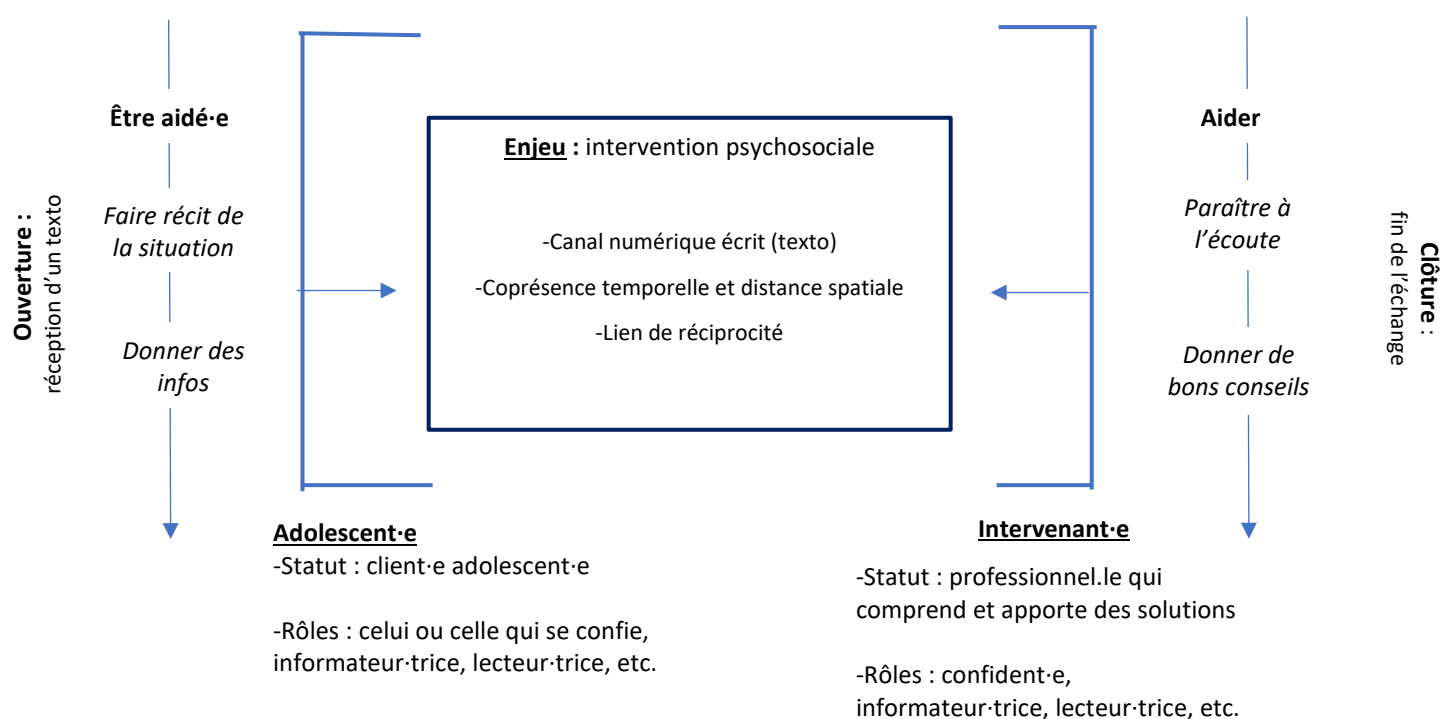
Suivant l'ouverture, le corps de l'interaction réfère à toutes les séquences suivant l'ouverture et dont le nombre n'est pas prédéterminé (Traverso, 2013). Dans le contexte d'une intervention psychosociale, le corps correspond aux séquences de *travail* qui s'accomplissent durant l'interaction jusqu'à ce que l'intervenant·e ou l'adolescent·e amorcent la conclusion de celle-ci annonçant la fin de l'intervention. Ce moment où la fin de l'interaction s'annonce correspond à l'étape de la clôture et se trouve marqué de séquences de préclôture (un regard vers une montre, se lever et se diriger vers la porte, mentionner la fin de la rencontre ou résumer ce qui a été fait). Généralement, ce moment s'accompagne de remerciements

²⁵ Basé sur notre expérience professionnelle, il est également fréquent que l'ouverture d'une interaction médiatisée par texto « saute » les salutations d'usage et commence par le début du récit de l'adolescent·e. Par exemple : « Allo ça va pas » ; « J'ai besoin de parler » ; « Je me suis chicané avec mon chum ».

ou de salutations (merci, à la prochaine, signe de la main). Dans le contexte d'une interaction médiatisée par messagerie texte, ces séquences se trouvent quelque peu bouleversées par l'absence de signaux visuels et auditifs. Les interlocuteur·trice·s doivent alors se signaler ces transitions uniquement par l'écrit.

Le schéma ci-dessous, inspiré de Burger (2001), vise à représenter de façon simplifiée et fonctionnelle les différentes composantes de la dimension sociale de l'interaction (le statut social, le rôle, le cadre interactionnel et l'organisation globale).

Figure 2.1 Représentation de la dimension sociale de l'interaction intervenant·e/l'adolescent·e



2.1.1.4 Dimension locale de l'interaction

La dimension locale de l'interaction désigne la réalisation effective de l'activité et implique tout le travail commun d'ajustement, de négociation et de co-construction des discours réalisés par les interactant·e·s.

2.1.1.4.1 Co-construction du discours

L'approche interactionniste conçoit le discours comme une co-construction, c'est-à-dire que la signification de tout message est négociée activement par les personnes impliquées tout au long de l'échange (Traverso, 2013). Ensemble, ils « discutent, révisent, négocient et ce faisant "fabriquent" le sens » (Laforest, 2003, p.1).

Lorsqu'un·e intervenant·e et un·e adolescent·e s'engagent ensemble dans une interaction médiatisée par messagerie texte, chacun·e est porteur·euse de son propre *monde* créé à partir de ses expériences personnelles antérieures, références sociales et culturelles. Par exemple, lorsqu'un·e adolescent·e confie « *je suis en peine d'amour* » ; iel a sa propre expérience en tête et sa propre représentation de ce qu'est une peine d'amour. Iel entre alors en conversation avec un·e intervenant·e qui a aussi sa propre représentation d'une peine d'amour basée à la fois sur son expérience passée, les confidences reçues d'autres adolescent·e·s et ce qu'iel croit reconnaître comme étant une peine d'amour.

Sous cet angle, l'adolescent·e n'est pas un·e acteur·trice passif·ve qui attend, et l'intervenant·e psychosocial·e n'est pas un·e acteur·trice actif·ve qui résout tout. Plutôt, ces deux acteur·trice·s produiront et négocieront le sens de façon incessante au fil des tours de parole. L'adolescent·e racontera ce qui se passe de son côté, l'intervenant·e écoutera et posera des questions en tentant de déduire les émotions, les sentiments, les besoins sous-jacents au récit. L'adolescent contribuera en envoyant des signaux d'attention démontrant s'iel se sent écouté·e, compris·e, entendu·e, etc. En somme, le maintien de

l'interaction oblige les interactant·e·s à signaler continuellement qu'ils sont partie prenante de ce qui se passe ; iels doivent manifester leur engagement dans l'interaction (Traverso, 2013).

De façon globale, une interaction se construit au fil des tours de parole qui s'alternent entre deux interactant·e·s. Dans une interaction verbale, les tours de parole sont généralement régis par des règles d'alternance, qui structurent la façon dont les interactants doivent s'échanger la parole afin de limiter les moments de chevauchements et les silences (Sacks, 1973). Les travaux portant sur l'organisation du discours numérique écrit soulignent que le système technique organise automatiquement un échange en tours de parole (Marcoccia, 2016). Cependant, des problèmes de cohérence et de structuration dans les échanges peuvent apparaître puisque les participant·e·s à l'échange peuvent s'écrire une réponse ou une question en même temps. Le chevauchement entre des tours de parole pourrait dans ce cas être davantage une question technique, autrement dit le système ne laisse pas voir que deux personnes se répondent simultanément.

En outre, différentes unités peuvent composer un tour de parole, soit un mot, une phrase simple ou complexe, etc. Le passage de la parole d'un·e interactant·e à l'autre se fait à la fin d'une de ces unités, par un point de transition (Traverso, 2013). La messagerie texte implique d'écrire un message et de l'envoyer, faisant office automatiquement de tour de parole. Reproduisant les règles d'alternance de la parole, le point de transition est alors automatiquement généré par la messagerie texte, puisqu'on doit attendre que son interlocuteur·trice réponde.

Pendant le tour de parole d'un·e interactant·e, l'autre n'est pas pour autant inactif·ve. En effet, son rôle (celui ou celle qui écoute) exige de produire toute sorte de signaux démontrant son engagement dans l'interaction et venant réguler le bon fonctionnement de celle-ci. Selon le contexte et les propos, ces signaux varieront : haussement de sourcils, rires, attitudes marquant un sentiment (surprise, effarement, indignation et bien d'autres) ou production verbale (oh non !, hum, d'accord, etc.). Ces régulateurs sont

indispensables, au sens où ils permettent aux interactant-e-s de moduler leurs propos, d'écourter le récit d'une anecdote, de préciser un détail ou encore de baisser le ton de leur voix (Traverso, 2013).

En contexte de communication numérique écrite, la littérature actuelle montre que les interactant-e-s ont recours à de multiples procédés discursifs afin de reproduire les fonctionnalités de l'oral (Marccocia, 2016 : 73) :

Il s'agit des émoticônes, ou de l'utilisation de majuscules pour donner de l'emphase, l'allongement ou la répétition de caractères pour simuler des effets de prononciation ou de la représentation de vocalisations, comme « Hum ».

2.1.1.4.2 Principe de négociation

L'intervenant-e psychosocial-e et l'adolescent-e travaillent ensemble à construire l'interaction, et ce travail collaboratif n'est évidemment pas exempt de heurts. Au fil de l'interaction, des désaccords peuvent survenir, et lorsque cela se produit, l'intervenant-e et l'adolescent-e auront recours à un processus de négociation :

[...] les participants, s'ils désirent que l'interaction se poursuive sur un mode relativement harmonieux, devront recourir à un certain nombre de procédures visant à résorber le désaccord : ce sont ces mécanismes d'ajustement des comportements mutuels que l'on a coutume d'appeler « négociations conversationnelles » (Kebrat-Orecchioni, 2005, p.117).

Ce processus de négociation sous-entend qu'il y a effectivement un non-accord ou un désaccord, mais également un désir de coopérer afin de parvenir à le surmonter pour poursuivre l'interaction. Les interactant-e-s chercheront alors à trouver un terrain d'entente qui convient, malgré le fait que des

divergences peuvent toujours être présentes. Kebrat-Orecchioni (2005 : 122) nous invite à considérer que tous les ingrédients qui composent une conversation peuvent susciter une négociation, c'est-à-dire :

[...] le « script » général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture, les identités mutuelles, la relation interpersonnelle, etc.

Ce principe de négociation est extrêmement intéressant à appliquer à l'intervention psychosociale. Les négociations peuvent apparaître lorsque l'intervenant-e et l'adolescent-e vivent un moment de désaccord ou de non-accord, que ce soit à propos de ce qui pose problème, d'une reformulation ou encore de la pertinence d'une information donnée. À travers la négociation, iels tenteront (parfois sans y arriver) de trouver ce terrain d'entente commun afin de réaliser l'activité qu'est l'intervention psychosociale (se faire aider, demander conseil, écouter, comprendre et aider quelqu'un qui en manifeste le besoin). Nous croyons que l'intervenant-e psychosocial-e et l'adolescent-e sont généralement prêt-e-s à mettre leurs objectifs individuels en partie de côté (se montrer à l'écoute, mettre en évidence son professionnalisme, donner des informations pertinentes, expliquer son problème, se montrer en contrôle malgré les difficultés, obtenir une marche à suivre) afin de trouver un terrain d'entente permettant d'atteindre l'objectif commun « aider/être aidé-e », qui est la raison d'être de leur interaction.

Le grand défi sous-jacent à ce travail de négociation est qu'il doit s'accomplir dans le respect de l'estime de soi des interactant-e-s afin d'éviter à chacun-e de perdre la face.

2.1.1.4.3 Notion de face

La théorie de la face est également centrale dans l'œuvre de Goffman (Cosnier, 2002 : 495) :

La face est la valeur sociale positive qu'une personne revendique à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée. La face est une image du moi délivrée de certains attributs sociaux [...]. Ainsi, l'individu peut « sauver la face » ou la perdre, selon les lignes d'action qu'il sera capable de mettre en jeu. La face sociale est à la fois un bien précieux et un prêt fragile consenti par la société.

De là, implicite à toute interaction, s'effectue un travail soutenu de figuration (*facework*) pour préserver ou sauver la face, la nôtre et celle des autres. Erving Goffman (1959) détaillera tous les procédés mis en place par les individus pour éviter l'embarras d'un faux pas, mettant en péril les faces en jeu dans l'interaction. À cet égard, l'activité réparatrice consiste à « [...] transformer ce qu'on pourrait considérer comme offensant en ce qu'on peut tenir pour acceptable » (Goffman, 1959, p.113).

Vincent (2003 : 28) exprime bien comment cette activité prend une place importante dans les interactions, bien qu'elle ne se laisse pas appréhender au premier coup d'œil :

Ne pas menacer l'autre ou ne pas l'envahir, ne pas se laisser menacer ni envahir, et ne pas se placer en position de faiblesse, bref rester *polis* sont des tâches au moins aussi accaparantes que le décodage ou la production d'énoncés syntaxiquement et sémantiquement corrects.

D'une part, la plupart des paroles que nous échangeons lors d'une interaction sont susceptibles de menacer la face des interactant-e-s. Les actes menaçants pour la face (*Face Threatening Acts*) renvoient en ce sens à tous les actes de langage pouvant porter atteinte à la face d'un individu (Kebrat-Orecchioni, 2005). Par exemple, critiquer, menacer, questionner, reprocher, réfuter sont autant d'actes pouvant susciter à divers degrés un sentiment d'humiliation, de honte, de culpabilité ou de vexation. Il est intéressant de noter qu'en situation de communication numérique écrite, la distance et la forme des messages numérique créent les conditions suffisantes pour que les personnes expriment directement des opinions ou critiques, ces formulations directes étant habituellement évitées ou sanctionnées lors d'un échange (Marccocia, 2016).

D'autre part, ce concept de *face* est pertinent à appliquer aux interactions médiatisées par messagerie texte entre un-e intervenant-e psychosocial-e et un-e adolescent-e. L'un-e comme l'autre étant en sécurité derrière un écran, chacun-e peut rédiger un texto dont les mots mettent à mal l'image de l'autre ainsi que leur relation. Par exemple, émettre un doute sur les connaissances de l'intervenant-e ou répondre à une question posée par l'adolescent-e en posant une question sur un tout autre sujet. En outre, reconnaître sa responsabilité dans la rupture ou le bris de l'alliance peut être une expérience délicate pour le maintien de la face de l'intervenant-e psychosocial-e²⁶.

2.2 Phénomène communicationnel : le malentendu

Détaillons plus avant l'objet communicationnel à l'étude dans ce mémoire, le malentendu. C'est-à-dire que nous définissons le malentendu, nous abordons ce qui peut causer un malentendu et à quel niveau ce malentendu se situe (social, interactionnel, discursif). Nous empruntons à Laforest et Vincent (1999 : 116) la définition suivante :

Il y a malentendu lorsqu'il y a interprétation *divergente* d'un même segment de discours par les interlocuteurs en présence. [...] L'auditeur n'a pas conscience d'un problème d'interprétation au moment où il réagit le plus souvent d'une manière adéquate d'un point de vue sémantique et pragmatique, à l'énoncé qu'il interprète différemment du locuteur, l'énoncé lui paraît clair.

Cette vision du malentendu permet de voir la compréhension mutuelle comme une co-construction, c'est-à-dire un processus constamment renégocié par les interactant-e-s. Chaque tour de parole peut exiger une

²⁶ Les caractéristiques de la communication numérique écrite, c'est-à-dire l'absence du canal non verbal et de contexte partagé, suggèrent également une piste de réflexion intéressante à savoir que les adolescent-e-s pourraient se sentir plus à l'aise de nommer ce qu'ils n'aiment pas ou ce qui les dérange. Sortant ainsi du cadre des normes connues ou attendues d'un rapport adulte-adolescent-e, la face des intervenant-e-s pourrait s'en trouver plus souvent mise en péril.

négociation interactionnelle que ce soit sur le plan du sens attribué aux paroles d'autrui, des rôles interactionnels ou des statuts sociaux revendiqués. Le risque que notre interprétation diverge de celle d'autrui est donc omniprésent. Cette définition présente également l'avantage de reconnaître la responsabilité commune des interactant·e·s quant au surgissement d'un malentendu.

Ainsi, ce n'est pas tant une marque langagière précise (un lapsus, un mot ambigu, etc.) qui crée le malentendu, mais la façon dont cette marque est gérée dans l'interaction en regard des hypothèses interprétatives divergentes qu'elle génère. À cet effet, Laforest et Vincent (1999) nous invitent à faire la distinction entre l'ambiguïté et le malentendu, au sens où, le malentendu survient rarement dans des situations où les énoncés sont ambigus puisque le contexte vient en atténuer grandement la portée. Le malentendu serait donc un événement qui survient en interaction et, bien souvent, pour des énoncés dont le sens semble tout à fait clair.

2.2.1 Surgissement d'un malentendu

Dans l'objectif d'*arriver à nous comprendre* [*coming to understanding*], nous mettons en place une panoplie de mécanismes interprétatifs tels que la répétition, la reformulation, la clarification, la vérification, etc. Selon la réponse de l'autre, nous ajustons nos propos, nous détectons les incohérences et nous tentons de corriger les *mauvaises* interprétations. Ce processus demande donc à chacun·e des interactant·e·s des compétences linguistiques et un savoir-faire communicationnel. De surcroît, le processus interprétatif implique une dimension implicite, qui engage à considérer à la fois nos attentes et nos savoirs personnels, et ceux que l'on devine chez notre interlocuteur·trice (Dreschner, 2003). Pour Dascal (1999 : 755), cet implicite interactionnel fait référence à l'ensemble du travail d'inférence que doit faire un·e interlocuteur·trice pour compléter ce qui n'est pas clairement exprimé par l'autre (par exemple, les attentes, le statut social) :

The possibility of misunderstanding is ever present because not everything can be explicitly said, and the interlocutor must therefore rely on inferences based on fallible presumptions. Communication, that is, involves a lot of guesswork, and however 'educated' our guesses are, they can miss the mark.

Dans le cadre d'une intervention psychosociale, il y a à la fois un travail explicite par l'intervenant·e et l'adolescent·e pour se comprendre et toute une dimension implicite où s'articulent des attentes et des contraintes associées à l'activité d'intervention (aider et être aidé·e), aux rôles communicationnels (confident·, celui ou celle qui se confie, informateur·trice, expert·e, novice, etc.) et aux statuts sociaux des acteur·trice·s (ce que j'attends d'un·e intervenant·e psychosocial·e, ce que j'attends d'un·e adolescent·e). Au cours d'une intervention, l'intervenant·e psychosocial·e et l'adolescent·e pourraient ainsi rencontrer bien des divergences d'interprétation. Par exemple, l'un·e comme l'autre pourrait avoir le sentiment de ne pas être écouté·e, l'un·e pourrait prôner des pistes de réflexion alors que l'autre s'attend à recevoir une solution, l'un·e comme l'autre pourrait utiliser des expressions ou des mots ambigus pour l'autre ou avoir une conception différente d'un terme, les deux pourraient ne pas avoir la même interprétation de ce qui constitue le problème, etc. Ceci nous amène à aborder la question des conséquences d'un malentendu.

2.2.2 Conséquences d'un malentendu

Drescher (2003 : 129) reprend les propos de Goffman (1981) en nous invitant à considérer le vécu de l'expérience mésinterprétative en soulignant les risques affectifs du malentendu :

Il semble cependant évident que chaque incompréhension contient en germe un potentiel conflictuel. Le surgissement d'un malentendu comporte des risques pour la face des interactants et il peut causer des moments inconfortables, voire aboutir à une crise interactionnelle.

De plus, l’auteure ajoute que ces conséquences semblent plus lourdes lorsque l’implicite interactionnel est en jeu, en référence au travail tacite d’inférence quant aux attentes et aux savoirs de chaque interlocuteur·trice. La prise en compte des risques de l’implicite interactionnel permettra d’observer la survenue potentielle de divergence d’attentes entre les interactant·e·s dans notre étude (intervenant·e·s et adolescent·e·s), divergences aussi à propos de la gestion séquentielle de ces événements et à propos de la gestion des faces, à la base des malentendus. Nous croyons que dans le cadre d’une intervention psychosociale, les conséquences d’un malentendu sur le plan de l’implicite interactionnel peuvent mener à la rupture de confiance et à l’échec de l’activité « aider et être aidé·e ». Par exemple : lorsque l’intervenant·e a l’impression que l’adolescent·e n’a pas envie d’être aidé·e ou qu’il est impoli·e ou lorsque l’adolescent·e a le sentiment de ne pas être aidé·e ou de ne pas recevoir la « bonne » aide.

2.2.3 Tableau des niveaux de malentendus

Suivant l’idée que le malentendu émerge de la négociation interactionnelle, que ce soit sur le plan du sens attribué aux paroles d’autrui, des rôles interactionnels, des statuts sociaux revendiqués ou des attentes associées à l’activité « aider et être aidé·e », nous avons élaboré un tableau illustrant les niveaux de malentendus, tels qu’ils apparaissent dans la littérature, et qui nous permettra de mieux caractériser les malentendus à l’analyse. Dans le chapitre suivant, nous explicitons notre démarche méthodologique pour opérationnaliser notre cadre d’analyse.

Tableau 2.1 Niveaux des malentendus

<u>Niveaux</u> (D'où pourrait émerger un malentendu)	<u>Objets du malentendu</u>	<u>Explication du niveau</u> (Pourquoi un malentendu a pu émerger)	<u>Concept théorique</u> (Quel concept théorique se trouve à être négocié)
Interactionnel	• Alternance des tours de parole • Organisation de l'échange (par exemple, la transition vers la clôture)	• Chevauchement dans les tours ; • Penser que c'est à l'autre de s'exprimer ; • Ne pas avoir « vu venir » la clôture. • L'un qui veut conclure et l'autre non.	Organisation globale et locale de l'interaction.
Discursif	• Objet de l'interaction • Les thèmes (la définition des thèmes de l'échange, la négociation/l'accord ou la contestation des thèmes)	• Perceptions différentes sur ce qui pose problème. • Désaccord ou divergence d'opinions quant à la valeur accordée à une information • Transition vers un autre thème alors qu'un-e des interactant-e-s n'a pas terminé son idée.	Organisation locale de l'interaction
Social	• Activité communicationnelle (la définition de l'activité, l'assignation des rôles dans la relation d'aide, le script général de l'échange)	• Divergence d'attentes vis-à-vis la façon dont un-e intervenant-e devrait se comporter (dans son rôle d'aidant-e) • Divergence d'attentes vis-à-vis la façon dont un-e adolescent-e devrait se comporter dans une intervention psychosociale (dans son rôle d'aidé-e.)	Cadre interactionnel

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de ce chapitre est de présenter la stratégie méthodologique permettant de répondre à nos questions de recherche. En premier lieu, nous rappelons celles-ci et nous présentons notre démarche générale de recherche. En deuxième lieu, nous détaillons la méthode de recherche privilégiée ainsi que ses principes méthodologiques. En troisième lieu, nous présentons l'organisme Tel-jeunes et les modalités d'analyse de notre corpus d'interactions. La quatrième partie de ce chapitre présente les modalités de l'analyse que nous allons mener et notamment, la grille utilisée. Nous terminons ce chapitre en abordant la dimension éthique de notre recherche.

Évoquons à nouveau nos questions de recherche.

3.1 Questions de recherche

Nous cherchons globalement à comprendre : « comment s'accomplissent les malentendus sur le plan discursif et interactionnel lors d'une interaction médiatisée par messagerie texte entre un·e adolescent·e communiquant avec Tel-jeunes et entre un·e intervenant·e ? » De cette question principale, découle trois sous questions liées au déroulement temporel des malentendus :

1. Quelles sont les dynamiques communicationnelles qui sont à l'origine des malentendus (ou qui les déclenchent) ?
2. De quelle façon ces malentendus sont-ils gérés, c'est-à-dire sont-ils anticipés, réparés, pris en compte, mais sans réparation, niés ou simplement ignorés ? Et, comment ces modalités de réactions aux malentendus s'accomplissent discursivement et interactionnellement ?
3. Quels sont les effets des malentendus (réparés ou non) sur la poursuite de l'intervention psychosociale ?

3.1.1 Démarche générale de la recherche

Rappelons également que nous concevons une rencontre d'intervention psychosociale comme une interaction co-construite par l'intervenant-e psychosocial-e et par l'adolescent-e et que nous considérons que ce travail conjoint produit laisse des marques observables dans l'échange numérique qui se déroule entre eux. Dans l'objectif d'observer comment s'accomplissent les malentendus sur les plans discursif et interactionnel lors d'une interaction médiatisée par messagerie texte, un cadre théorique ancré dans l'approche interactionniste a été privilégié. En regard de ces choix théoriques, nous avons adopté une méthode de recherche inductive principalement qualitative²⁷, fondée sur l'analyse des interactions. Cette méthode de recherche structure notre démarche d'analyse des données. Décrivons d'abord en quoi consiste l'analyse des interactions.

3.2 La méthode de recherche privilégiée : l'analyse des interactions

Au même titre que d'autres types d'analyse textuelle (analyse de contenu, analyse thématique, analyse de discours), l'analyse des interactions est une méthode de recherche avec ses unités d'analyse, ses règles de codification et ses principes d'interprétation (Traverso, 2007). Postulant que le discours s'étudie *en situation*, l'analyse des interactions prend pour objet le vaste ensemble des communications produites en contexte interactif, c'est-à-dire lors de situations marquées par l'interinfluence et l'engagement mutuel des participant-e-s à l'échange. Influencée à la fois par des travaux issus de l'ethnométhodologie (Garfinkel, Sacks et Schegloff), de la linguistique (l'énonciation, les actes de langage, le principe de coopération de Grice), de la microsociologie (Goffman), de l'ethnographie de la communication (Hymes), de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz), cette méthode de recherche permet le recours éclectique à

²⁷ Notre stratégie de recherche est principalement qualitative, car notre travail d'analyse associera à la fois une dimension qualitative, par exemple en décrivant ce qui se passe dans les interactions et une dimension quantitative, par exemple en dénombrant les occurrences de certains des phénomènes, en observant la durée moyenne des échanges ou encore l'âge moyen des participant-e-s. Ces données quantitatives ont essentiellement pour but de caractériser le corpus.

des outils méthodologiques variés afin de faire ressortir la complexité des phénomènes sociodiscursifs observés.

À l'aide de ces outils, les analystes des interactions s'efforcent de rendre compte du fonctionnement de l'interaction et des procédures utilisées par les participant·e·s dans la situation où iels sont engagé·e·s pour comprendre ce qui s'y déroule (Traverso, 1994). Cette méthode de recherche nous permettra d'articuler les détails discursifs (réactions de l'intervenant·e ou de l'adolescent·e, traces linguistiques d'un malaise, temps de verbe employé) avec la mécanique d'ensemble de l'interaction (enchaînement des tours de parole, chevauchements, non-respect des règles de politesse). Nous empruntons à Vincent (2008 : 22) la judicieuse métaphore du feuilleté afin d'illustrer le travail de l'analyste qui souhaite appréhender ce qui est dit :

[...] comme une construction complexe, interprétable uniquement par la superposition de multiples strates d'analyse ; un feuilleté fabriqué selon des modes de production répétitifs et uniques à la fois, chaque événement étant vu comme une activité sociale, interactive, structurée et structurante.

En résumé, nous avons privilégié l'analyse des interactions, car cette méthode de recherche correspond à notre conception du discours où, en tant que lieu de négociation constante du sens, il est coconstruit progressivement par les participant·e·s à l'interaction. En outre, inscrite dans une perspective interactionniste, l'analyse des interactions s'avère parfaitement adéquate pour considérer à la fois le niveau micro, par exemple les processus de négociation incessante d'une interaction et les marques du malentendu, et le niveau macro, qui renvoie à la façon dont les rôles et statuts des participant·e·s ainsi que les contraintes de l'activité d'une intervention psychosociale régulent les échanges.

3.2.1 Une méthode reposant sur un raisonnement inductif

3.2.1.1 Le recours à des données authentiques

Pour l'analyste des interactions, savoir ce qui se passe réellement dans une interaction revient nécessairement à avoir recours à des données dites « authentiques », c'est-à-dire des situations sociales naturelles qui n'ont pas été créées pour ou par les chercheurs (Traverso, 2008). Suivant ce principe, nous avons choisi de recourir à de « vraies » interactions médiatisées par messagerie texte entre des intervenant·e·s psychosociaux·ales et des adolescent·e·s qui utilisent un service d'intervention²⁸.

3.2.1.2 La constitution d'un corpus homogène et « représentatif »

La constitution d'un corpus d'analyse est également au cœur de la démarche d'analyse des interactions. Suivant les travaux de Traverso qui adopte cette démarche de recherche, le corpus peut être défini ainsi : (2008 : 312) :

Un ensemble d'interactions présentant une certaine homogénéité pouvant provenir d'une unité de site (ensemble des interactions enregistrées dans un même lieu [...]), d'une certaine activité interactionnelle [...], ou d'une unité de terrain pouvant comporter plusieurs sites et activités.

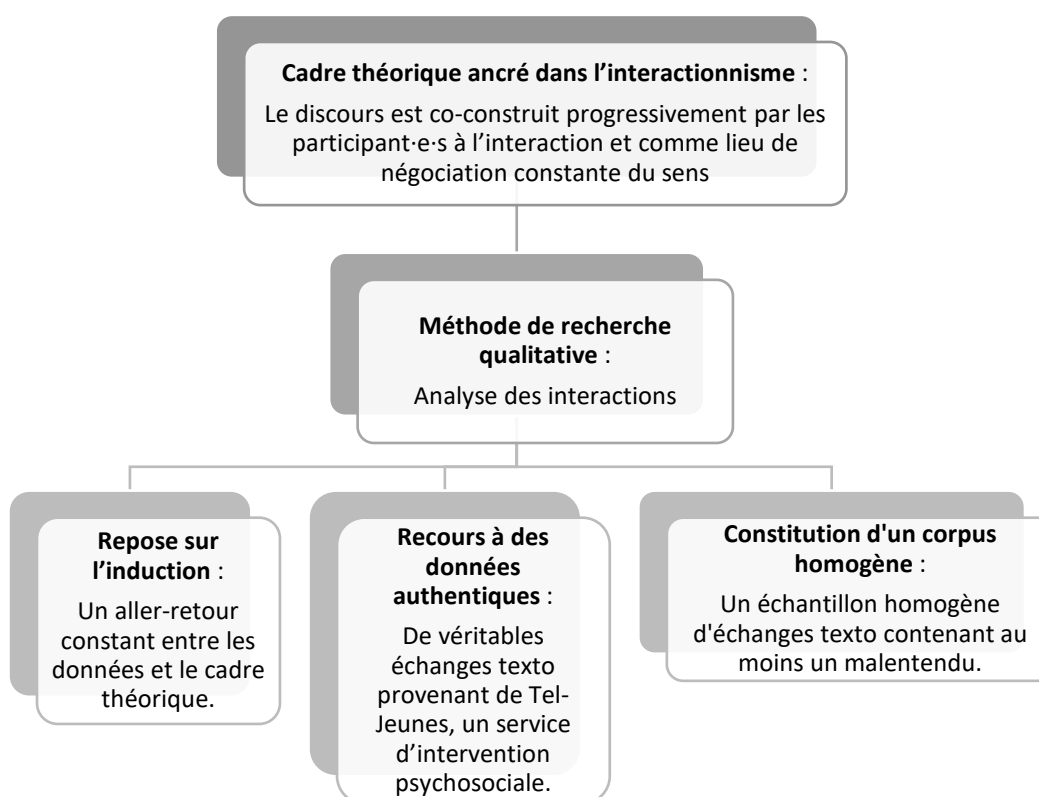
Notre expérience professionnelle dans le développement du service texto chez Tel-jeunes nous a naturellement amenée à inviter notre organisation à être partenaire de notre recherche. Chez Tel-jeunes, les échanges texto sont habituellement archivés par Thrio, la plateforme technologique adoptée par

²⁸ L'emploi de données « authentiques » exige aussi en principe de ne pas réécrire, corriger ou reformuler les données recueillies. Pour notre projet, nous avons tout de même dû procéder à un travail d'anonymisation des échanges en retirant toute information (nom, prénom, lieu, etc.) pouvant identifier l'adolescent·e ou l'intervenant·e.

l'organisme, ce qui permet de les utiliser comme un matériel « prêt pour l'analyse ». Ainsi, nos données proviennent d'un même site, soit un même organisme employant une équipe d'intervenant·e·s professionnel·le·s usant d'un même modèle d'intervention auprès d'une clientèle adolescente âgée de 14 à 20 ans.

En guise de synthèse, le graphique ci-dessous représente de façon simplifiée la démarche de recherche :

Figure 3.1 La démarche de recherche



Maintenant que nous avons présenté notre démarche de recherche, décrivons notre terrain, notre méthode de collecte de données, le corpus de malentendus constitué et la convention de transcription que nous avons utilisée.

3.3 Le terrain : du recueil de données authentiques à la constitution de notre corpus

3.3.1 Le service texto de Tel-Jeunes

Générations est l'organisation partenaire de notre recherche ainsi que notre milieu de travail depuis les 17 dernières années. Fondée en 1981, Générations chapeaute les services d'assistance téléphonique Tel-Jeunes et LigneParents. Créé en 1991, Tel-Jeunes est un service d'assistance téléphonique gratuit et qui offre 24h sur 24 de l'écoute, du soutien et de l'information aux personnes de 20 ans et moins, partout au Québec (<https://www.fondationteljeunes.org/Fondation-Teljeunes>). Il est important de souligner qu'en 1991, l'appellation « intervenant-e » a été choisie par la direction de l'organisation afin de distinguer le statut de professionnel-le des personnes embauchées à Tel-jeunes du statut des écoutant-e-s de Parents anonymes (aujourd'hui LigneParents).

Comme bon nombre de services téléphoniques dédiés à une clientèle jeunesse dans le monde, Tel-jeunes se caractérise à la fois par le fait que la rencontre d'intervention est ponctuelle (un seul échange) et par son aspect généraliste puisque les intervenant-e-s accueillent tous les sujets de préoccupations des adolescent-e-s : santé psychologique, sexualité, relations amoureuses, relations avec les ami-e-s, violence, idées suicidaires et bien d'autres.

Lors de la création du service, le téléphone était le moyen privilégié pour joindre un·e intervenant·e de Tel-jeunes. Au fil des années, d'autres dispositifs d'intervention se sont ajoutés, un forum de discussion via le site web de l'organisme (2001), le courriel (2001) et le clavardage (2011). Constatant une baisse des demandes par téléphone et par courriel et une hausse de la demande pour le clavardage, Tel-jeunes a choisi en 2013 d'ajouter la messagerie texte comme dispositif d'intervention. Premier service d'aide par messagerie texte implanté au Québec, l'initiative relevait d'abord d'un désir de rejoindre les jeunes « là où iels sont ».

3.3.1.1 Modèle d'intervention

Bien qu'il ne soit jamais nommé de façon explicite, les intervenant·e·s de Tel-jeunes ont néanmoins un certain script à suivre durant l'échange, le modèle d'intervention²⁹. Ce modèle d'intervention s'inspire à la fois de la réalité thérapie (Glasser, 1971), de l'approche systémique (Edmond et Picard, 2006) et de l'entretien motivationnel (Miller et al., 2013). Comme tout se joue généralement à l'intérieur d'un seul et même échange, le modèle d'intervention vise à accompagner l'adolescent·e dans un processus d'autoréflexion afin qu'il puisse mieux se comprendre et ainsi faire ses propres choix.

Les étapes de ce modèle d'intervention sont l'accueil (l'ouverture de l'échange, le moment de se mettre à l'aise, etc.), l'exploration de la situation (le récit de la situation sous plusieurs angles), l'identification du problème (ce qui dérange ou préoccupe le plus la personne en ce moment), l'identification du changement recherché (ce terme réfère également au résultat, à l'objectif ou encore au futur souhaité par l'adolescent·e), l'autoévaluation (il s'agit d'une réflexion sur ce que nous faisons en ce moment pour nous

²⁹ Soucieuse de la qualité de ses interventions, l'organisation Tel-jeunes s'est dotée d'un modèle d'intervention dès 1994.

approcher de ce résultat, objectif ou futur souhaité) et le plan d'action (qui doit être court et simple, et qui prévoit les obstacles qui pourraient se présenter).

Ce processus d'autoréflexion inclut le partage d'informations justes et pertinentes, la non-imposition de l'action à prendre et favorise des questions ouvertes laissant l'adolescent-e libre de répondre. Théoriquement, dans cette philosophie d'intervention, il est non recommandé pour l'intervenant-e d'imposer un choix ; de diriger l'adolescent-e vers une solution plutôt qu'une autre, d'émettre un avis d'expert-e, etc. Lorsque nécessaire, les intervenant-e-s peuvent également diriger l'adolescent-e vers d'autres ressources professionnelles.

3.3.1.2 Philosophie d'intervention de Tel-jeunes et interaction institutionnelle

Le service Tel-jeunes fait partie d'un vaste éventail de lignes d'assistance téléphonique dédiées à une forme de soutien psychologique et émotionnel [helplines]. Les échanges texto débutent généralement par une identification institutionnelle de la part de l'intervenant-e et des questions sur le profil de l'adolescent-e, suivies d'une invitation à raconter ce qui l'amène à contacter le service (ce qui correspond à l'étape de l'accueil du modèle d'intervention). L'échange devrait se coconstruire à partir du récit que l'adolescent-e fait de son problème, de sa situation ou de sa ou ses question(s).

Soulignons qu'adopter un tel modèle d'intervention, encourageant les personnes à faire leurs propres choix, basé sur des valeurs d'écoute, de non-jugement et d'autodétermination, crée une certaine tension ou contradiction lorsque l'intervention se déroule via un service d'assistance téléphonique. En effet, dans le contexte d'une ligne d'assistance téléphonique, la tension ou la contradiction apparaissent dès lors que l'adolescent-e présente un problème et sollicite des conseils pour le résoudre, parce que les intervenant-e-s, malgré leur expertise pour soutenir et aider les jeunes à faire face à ces problèmes, n'ont pas le mandat institutionnel de fournir directement ces conseils puisque la philosophie d'intervention préconise de favoriser l'autodétermination (Butler et coll., 2010).

3.3.2 La collecte de données

3.3.2.1 Les considérations éthiques : les préalables à l'utilisation des données

Ce projet impliquant des échanges à caractère sensible entre des personnes mineures et des intervenant·e·s dans un contexte réputé confidentiel, il a nécessité une approbation éthique. En effet, l'article 21 du Code civil du Québec (1991) souligne : « *Le mineur de 14 ans et plus peut néanmoins consentir seul si, de l'avis du comité d'éthique de la recherche compétent, la recherche ne comporte qu'un risque minimal et que les circonstances le justifient* ». ³⁰

Au-delà de l'aspect légal, la dimension éthique de ce projet nous tient particulièrement à cœur puisqu'il s'agit ici de notre clientèle et de nos collègues de travail. Nous nous sommes engagée à mettre en place plusieurs mesures afin de préserver la confidentialité et la vie privée des participant·e·s (<https://cerpe.uqam.ca/>). Une procédure a été mise en place pour recueillir le consentement des adolescent·e·s et des intervenant·e·s dont les échanges seraient retenus pour analyse. Cette démarche éthique s'est déroulée sur plusieurs semaines et a pris la forme de maintes étapes pour recueillir le consentement des adolescent·e·s et des intervenant·e·s ³¹.

³⁰ Le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné notre projet de recherche et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

³¹ Ces étapes sont présentées de façon détaillée à l'annexe B.

3.3.2.2 Le déroulement de la collecte de données

Notre collecte de données s'est déroulée du 10 mars au 17 mai 2021, c'est-à-dire que la procédure sollicitant la participation des jeunes à la recherche et acheminant le formulaire de consentement aux adolescent·e·s a été en vigueur durant cette période. Le 18 mai 2021, nous avons retiré le texto automatisé invitant les adolescent·e·s à participer à notre projet de recherche. Au cours de cette période, 13 392 requêtes d'aide ont été envoyées aux différentes plateformes de Tel-jeunes (téléphone, clavardage, messagerie texte et courriel), pour une moyenne de 197 requêtes par jour. Durant la période de collecte de données, l'équipe d'intervention a répondu à 1277 requêtes d'aide par messagerie texte. Soulignons que notre collecte de données s'est déroulée dans un contexte social très particulier, soit la troisième vague de la pandémie de la COVID-19. Au total, 47 adolescent·e·s ont accepté de participer à notre recherche, représentant un taux de participation de 3,68 %.

Une fois la collecte d'échanges texto et l'anonymisation terminée, nous nous sommes employée à déterminer lesquelles de ces 47 conversations retenir pour notre corpus de malentendus. Nous présentons à l'annexe C les démarches détaillées d'extraction et d'anonymisation du corpus.

3.3.2. Constitution de notre corpus de malentendus

3.3.2.1. Marqueurs indiquant un malentendu

Puisqu'aucune recherche n'a spécifiquement porté, à notre connaissance, sur le malentendu en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte, nous avons amorcé notre démarche d'analyse pour repérer des échanges contenant un malentendu en reprenant les trois marques discursives identifiées par Laforest et Vincent (1999) en situation d'une situation d'entrevue, soit : la reformulation, la répétition et le recentrement de la question. Au fil des relectures des 47 échanges issus de la collecte de données, nous

avons relevé d'autres expressions laissant entrevoir des problèmes d'interprétation de la part de l'adolescent·e ou de l'intervenant·e. Ces dernières marques ont été intégrées à notre stratégie d'identification des malentendus. En effet, tel que mentionné dans le cadre théorique, nous usons d'une panoplie de mécanismes interprétatifs afin d'arriver à nous comprendre au cours d'un échange, tels que la répétition, la reformulation, la clarification, la vérification, etc. La possibilité de recourir à l'une ou l'autre de ces procédures varie selon le cadre interactionnel dans lequel l'échange a lieu, le rôle attendu des participant·e·s et les attentes de chacun·e. À cet égard, la prédominance de certaines marques du malentendu varie d'une situation de communication à une autre.

En ce sens, nous proposons ici une classification des marques susceptibles d'être interprétées par les participant·e·s comme un malentendu dans une situation d'intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte à Tel-jeunes. C'est-à-dire que nous prenons en considération que l'échange se déroule par messagerie texte et constitue une interaction institutionnelle, que l'adolescent·e et l'intervenant·e ne se connaissent pas et que chacun·e peut avoir des attentes différentes envers l'autre. Au total, 6 marques ont permis l'identification d'un problème d'interprétation et, dans un même temps, la constitution de notre corpus de malentendu. Définissons maintenant chacune de ces marques en les illustrant par des énoncés observés dans les échanges analysés³².

³² Bien que ces marques puissent être indicatrices d'un malentendu, leur seule présence ne signifie pas automatiquement que nous sommes en présence d'un malentendu. À ce titre, l'identification d'un malentendu procède d'une interprétation à la fois de ces marques, du thème de l'échange et de son cotexte et contexte.

3.3.2.1.1. La réfutation, l'objection et la concession

En tant que stratégies contre-discursives, la réfutation, l'objection et la concession permettent, entre autres, de critiquer, de s'opposer, de contester ou de rectifier ce qui vient d'être énoncé. Nous adoptons la vision du contre-discours de Doury (2018 : 41) :

On envisagera ici cette opposition du point de vue du locuteur dont on traite l'argumentation. Relèvent du discours tous les énoncés contribuant à étayer la thèse défendue par le locuteur, et du **contre-discours**, tous les énoncés prêtés à un adversaire défendant le point de vue adverse, ou critiquant la position défendue par le locuteur.

Ces stratégies témoignent d'un inconfort, d'une insatisfaction ou d'un désaccord envers ce qui vient d'être énoncé, tout en remplissant une fonction discursive. En effet, la réfutation est une stratégie qui permet de mettre en évidence les failles de ce qui vient d'être énoncé (souvent sans étayer le bien-fondé d'un autre point de vue) (Vincent et Heisler, 1999) : « **Mais** c'est pas la même chose la mutilation me permet de me concentrer sur une autre douleur une douleur qui va partir ». Quant à elle, l'objection permet de s'opposer à ce qui vient d'être énoncé (Doury, 2018, p.71) : « **Non** je ne suis pas trop alaise non plus. ». Finalement, la concession vise à présenter un argument (voir donner raison en partie à son interlocuteur-trice) pour ensuite présenter un autre argument plus fort qui conduit vers une conclusion inverse (Doury, 2018, p.74) : « **Oui mais** pour moi ça n'avais jamais été dur jusqu'à maintenant ».

3.3.2.1.2. La demande de précision

Laforest et Vincent (1999) entrevoient la demande de précisions comme une demande de précision(s)³³. Elle indique généralement que la personne qui demande des précisions a conscience que la question ou la demande ou encore l'affirmation qui vient de lui être proposée est difficile à comprendre. La personne a

³³ Dans leur étude, ces auteures repèrent de telles demandes de précision en situation d'interview, celles-ci sont produites par l'interviewé-e à la suite d'une question.

conscience que cette incompréhension peut mener à un malentendu potentiel. Par exemple : « *Hm, quand tu parles de cette situation-là, est-ce que tu fais référence à celle avec ton chum ?* ».

3.3.2.1.3. La vérification de la présence

Lors d'échanges par messagerie texte, le silence prolongé d'un·e interlocuteur·trice est difficile à interpréter ; désintérêt, absence ou problème technique ? En ce sens, la vérification de la présence de l'adolescent·e ou de l'intervenant·e est une autre marque signalant un potentiel malentendu. La vérification de la présence de l'autre peut prendre essentiellement trois formes selon la visée poursuivie. Il s'agit soit de signaler que le délai d'attente est trop long : « *est-ce que vous êtes là ?* » ; « *??* » ; « *Est-ce qu'ils m'ont oublié ?* » soit de s'enquérir de la disponibilité ou de la présence de l'autre « *es-tu toujours là* » ; « *es-tu toujours dispo?* », soit de vérifier la bonne transmission et réception des messages « *Vous recevez toujours les messages ?* ».

3.3.2.1.4. L'autocorrection

L'autocorrection est une stratégie pouvant servir autant à prévenir la survenue d'un malentendu qu'à la réparation de celui-ci (Galato, 2003). Un·e locuteur·trice est susceptible d'anticiper qu'un énoncé qu'il vient de produire a le potentiel d'engendrer un problème d'interprétation et de s'autocorriger, soit au courant de son même tour de parole ou à son prochain tour. Lors d'échanges par messagerie texte, le symbole * est une convention généralement utilisée par les utilisateurs·trices pour signaler l'autocorrection d'un mot ou d'une expression. Voici deux exemples d'autocorrection repérés au fil des échanges :

Exemple 1 :

Ça te fait quoi de voir que ton père ne fait rien et qu'il est alcoolique?

et ne te supporte pas à être toi-même

****et qu'il ne te ...***

Exemple 2 :

Peu importe la clientèle que tu choisiras, il y aura toujours une « crainte » au niveau des barrières qu'on peut avoir et c'est normal :) Pour intervenir on aura

à vivre toutes les situations du monde pour être un bon intervenant :)

on aura pas**

3.3.2.1.5. La reformulation et le recentrement de la question

Nous avons réuni la reformulation et le recentrement de la question, puisque les deux marques apparaissent à la suite de ce que l'interlocuteur·trice vient d'exprimer.

Martinot (2015)³⁴ définit la reformulation comme : « tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation » (p.2). Traduisant ainsi que les énoncés précédents contenaient des problèmes d'interprétation, les reformulations visent à obtenir une clarification au sujet de ce que l'adolescent·e ou l'intervenant·e vient de dire : « *Oui je crois que cela serait possible **donc je dois appeler avant si je comprends bien ?*** ». Soulignée en gras, la reformulation utilisée par l'adolescente appelle en retour une clarification de la part de l'intervenant·e.

Une question est dite recentrée lorsqu'elle est reformulée par celui qui l'a posé, en tout ou en partie, à la suite d'une réponse fournie l'interlocuteur·trice, et ce, dans le but de réorienter la réponse (Laforest et Vincent, 1999). Autrement dit, la personne qui a posé la question veut recommencer, car la réponse n'est pas celle qu'elle voulait entendre ou s'attendait à recevoir : « *Qui serait dans une position de pouvoir*

³⁴ Martinot fait ici un rappel de sa thèse de doctorat, soutenue en 1994, *La reformulation dans des productions orales de définitions et d'explications : enfants de classe maternelle*.

t'aider à trouver les réponses que tu recherches? » ; « Qui serait dans une position de pouvoir t'aider à trouver les réponses que tu recherches? » Bien la question posée par l'intervenant-e a été reprise ici de façon identique à la première, le fait de la répéter semble indiquer que la réponse obtenue n'allait pas dans le sens attendu.

3.3.2.1.6. Les excuses et les justifications

L'excuse, tout comme la justification, renvoie aux activités réparatrices conceptualisées par Goffman (1973)³⁵. Il s'agit de stratégies impliquant une part de regret qui permet de réparer une offense passée ou de prévenir une offense future (Bonnico, 2007). Les traces de la réalisation de l'acte d'excuse témoignent généralement de la gestion d'un malentendu. Néanmoins, l'excuse peut être utilisée à titre de stratégie de prévention, montrant ainsi que l'adolescent-e ou l'intervenant-e anticipent qu'un énoncé pourrait porter à confusion ou être susceptible de menacer la face de l'autre. Par exemple : « **Je suis désolée pour l'attente d'aujourd'hui, est-ce encore un bon moment pour toi pour discuter?** » ; « **Salut! Tu parles à une intervenante, je suis maintenant là pour toi, et je m'excuse de ce long délai. Tu fais vraiment bien de venir nous parler** » ; « **Desoler pour tous ses message ?** »

Également liée aux activités réparatrices, la justification consiste à invoquer des circonstances atténuantes afin de contextualiser ce qui pourrait être perçu comme une offense (Bonnico, 2007) : « **Désolé pour le long texte. Ça fait juste du bien d'en parler et c'est rare que les gens m'écoute, donc jme vide.. ^^** ».

³⁵ Selon Goffman (1973), « la fonction de l'activité réparatrice est de changer la signification attribuable à un acte, de transformer ce qu'on pourrait considérer comme offensant en ce qu'on peut tenir pour acceptable » (p. 113)

3.3.3. Description de notre corpus de malentendus

3.3.3.1. Les personnes participantes

Notre corpus de malentendus est constitué de 22 échanges texto s'étant déroulé entre les mois de mars et mai 2021. Nos interactant-e-s sont 22 personnes adolescentes et 10 personnes intervenantes de Tel-jeunes. Comme précisé dans le formulaire de consentement, nous n'avons aucune information sur l'identité des intervenant-e-s (par exemple, concernant leur genre, le nombre d'années d'emploi à Tel-jeunes, l'âge, etc.). L'âge des 22 adolescent-e-s varie entre 14 et 20 ans, 15 jeunes s'identifient au genre féminin, 2 au genre masculin, 1 s'identifie comme non-binaire et 4 n'ont pas répondu à la question. Pour 8 de ces adolescent-e-s, il s'agit d'un premier contact avec le service texto de Tel-jeunes.

3.3.3.2. Thèmes abordés dans les échanges et taille du corpus de malentendus

Quant aux thèmes des échanges, 8 adolescent-e-s de notre corpus ont abordé un questionnaire concernant un problème de santé mentale, par exemple, « *comment savoir si je suis en dépression* » ; « *je suis en dépression* » ; « *j'ai été diagnostiqué avec un trouble de la personnalité limite* » ; « *j'ai un diagnostic de trouble d'anxiété généralisé* », etc., 2 adolescent-e-s ont parlé de stress et d'anxiété (tension, inquiétude, insomnie, anxiété sans trouble anxieux), 5 adolescent-e-s de la gestion de leurs émotions (c'est-à-dire ont exprimé un sentiment de tristesse, un sentiment de solitude, un besoin de parler, une déprime, un sentiment d'isolement, de la fatigue ou une démotivation générale ou encore une difficulté à gérer leurs émotions), 3 adolescent-e-s ont discuté de difficultés de communication ou de résolution de conflits (entre pairs ou dans une relation amoureuse) ; 1 adolescente a demandé un

renseignement sur la sexualité (contraception d'urgence), 1 adolescente a abordé sa grossesse et 1 adolescente a parlé de sa peine d'amour³⁶.

Quant à la taille du corpus de malentendus, nous avons procédé par saturation empirique, c'est-à-dire que nous avons cessé d'inclure de nouveaux échanges lorsque que l'ajout ne venait pas enrichir la conceptualisation et à la théorisation du phénomène à l'étude et, plus généralement, la compréhension du phénomène (Holloway & Wheeler, 2002 ; Laperrière, 1997 ; Morse, 1995 ; Strauss & Corbin, 1998 ; cité dans Guillemette, 2006).

Tableau 3.1 Présentation des personnes participantes

Intervenant-e	Âge de l'adolescent-e	Genre de l'adolescent-e	1 ^{ère} fois à TJ	Thème abordé
I6_1	N/A	N/A	Non	Questionnement santé mentale
I6_2	20	F	Oui	Questionnement santé mentale
I7_1	19	F	Non	Gestion des émotions
I7_4	18	F	Non	Grossesse
I8_2	20	F	Non	Questionnement santé mentale
I8_3	16	NB	Non	Stress et anxiété du jeune
I8_4	18	M	Oui	Questionnement santé mentale
I10_1	18	F	Oui	Communication dans la relation amoureuse
I10_2	14	F	Oui	Contraception
I10_3	17	F	Non	Gestion des émotions
I10_4	16	G	Oui	Gestion des émotions

³⁶ Par souci d'uniformité, nous avons utilisé les catégories de thèmes que Tel-jeunes utilise pour des fins de statistiques. Mentionnons que la catégorie du thème ne représente pas nécessairement l'état émotionnel de la personne adolescente au moment de l'échange (par exemple, un-e adolescent-e a pu aborder son état de santé mentale de façon calme et posée, alors qu'un-e autre a pu ressentir de l'agitation, être en pleurs ou en détresse).

I10_5	18	F	Non	Résolution de conflits avec ami·e
I12_1	16	F	Non	Peine d'amour
I12_2	16	N/A	Oui	Stress et anxiété du jeune
I12_3	15	F	Non	Résolution de conflits avec ami·e
I13_1	16	N/A	Non	Gestion des émotions du jeune
I14_1	16	F	Non	Questionnement santé mentale
I15_1	20	F	Non	Gestion des émotions du jeune
I15_2	14	F	Non	Jeune en amour et qui n'est pas en relation amoureuse
I15_3	18	F	Non	Questionnement santé mentale
I15_5	15	F	Oui	Questionnement santé mentale
I15_6	15	N/A	Oui	Questionnement santé mentale
	16,90			

3.3.3.3. L'interlocuteur *machine* : les messages automatisés

L'adolescent·e qui souhaite contacter le service texto de Tel-jeunes doit composer un texto à partir de son téléphone intelligent et l'envoyer au 514 600-1002. Dans la minute suivant l'envoi du premier texto de l'adolescent·e, un premier texto automatisé est envoyé par la plateforme omnicanal Thrio (et non par un·e intervenant·e). Par la suite, et ce jusqu'à ce qu'un·e intervenant·e accepte l'échange, un maximum de 5 autres messages à intervalle préprogrammés sont envoyés à l'adolescent·e. Si l'adolescent·e compose d'autres messages entre-temps, cela réduit d'environ 10-15 secondes le délai entre les messages automatisés³⁷.

³⁷ Ces messages sont présentés à l'annexe E.

Ces messages automatisés créent en quelque sorte une salle d'attente dans laquelle est placé-e l'adolescent-e jusqu'à ce qu'un-e intervenant-e termine une autre intervention et reçoive une notification d'échange texto (TJ-SMS), qu'il peut accepter ou rejeter. Lorsque l'échange est accepté, l'intervenant-e voit alors apparaître les textos de l'adolescent-e déjà envoyés sur son écran d'ordinateur et peut envoyer un texto laissant savoir qu'il est disponible pour discuter. Selon les périodes d'achalandage, ce délai d'attente varie grandement, allant de quelques secondes à quelques heures. Le service texto de Tel-jeunes est disponible de 8h le matin à 22h30 le soir ; la soirée étant généralement la période la plus achalandée.

Nous présentons ci-dessous sous forme de tableau, le délai d'attente, soit le temps écoulé entre le moment où l'adolescent-e envoie un premier texto au service de Tel-jeunes et le moment où l'intervenant-e lui répond et entame un échange. Dans notre corpus, celui-ci varie entre 2 min et 6 h 34. Quant à la durée totale d'un échange texto, celle-ci se situe entre 18 minutes et 2 h 35. Enfin, 4 échanges texto de notre corpus se sont déroulés avant 17 h et les 18 autres ont eu lieu après 17 h dont 3 ont débuté après 22h30, heure de fermeture du service texto. Notons que le système Thrio est configuré de façon à ce qu'un message automatisé – prévenant de la fermeture du service texto - soit envoyé à toute personne envoyant un texto après 22h30. Ainsi, les textos reçus après 22h30 ne sont pas envoyés dans la file d'attente, mais les textos reçus avant 22h30 continuent d'être attribués aux intervenant-e-s qui y répondent jusqu'à 1h30am.

Tableau 3.2 Le délai d'attente et la durée des échanges de notre corpus

Intervenant-e	Heure réception 1er texto	Délai attente	Durée de l'échange
I6_1	20:31:00	01:40:00	01:05:00
I6_2	19:25:00	00:57:00	02:35:00
I7_1	16:40:00	00:43:00	01:02:00
I8_2	18:12:00	01:50:00	00:39:00
I8_4	13:52:00	01:02:00	00:51:00
I10_1	20:23:00	02:44:00	01:20:00
I10_2	17:08:00	01:29:00	00:29:00
I10_3	14:47:00	06:34:00	01:09:00
I10_4	17:21:00	01:45:00	01:07:00

I10_5	13:43:00	01:27:00	00:34:00
I12_1	19:17:00	02:03:00	00:47:00
I12_2	15:59:00	00:43:00	00:35:00
I12_3	19:59:00	01:38:00	00:57:00
I13_1	20:18:00	00:35:00	01:21:00
I14_1	17:45:00	00:30:00	01:19:00
I15_1	19:11:00	01:38:00	00:36:00
I15_3	21:27:00	02:01:00	00:27:00
I15_5	20:42:00	01:53:00	00:18:00
I15_6	17:54:00	00:58:00	01:10:00
I8_3	10:54:00	00:02:00	00:32:00
I7_4	15:59:00	00:33:00	01:04:00
I15_2	20:20:00	02:00:00	00:32:00
Moyenne	17:48:30	01:35:00	00:55:52

À l'intérieur de notre corpus, un échange est composé en moyenne de 39 textos composés par l'adolescent·e et de 34 textos composés par l'intervenant·e. Ces textos, en moyenne, contiennent 615 mots pour l'adolescent·e et 649 mots pour l'intervenant·e.

Tableau 3.3 Les données quantitatives de notre corpus

ID échange	Âge	genre adolescent·e	total mots	Texto adolescent·e	Mots adolescent·e	Texto intervenant·e	mots intervenant·e	Messages automatiques
I6_1	N/A	N/A	1417	41	579	37	613	6
I6_2	20	F	1771	70	705	76	841	6
I7_1	19	F	2315	41	1081	37	1009	6
I8_2	20	F	1265	22	429	34	611	6
I8_4	18	M	1989	45	956	50	808	6
I10_1	18	F	2321	31	1100	47	996	6
I10_2	14	F	668	11	144	22	299	6
I10_3	17	F	1846	92	858	62	763	6
I10_4	16	G	2116	38	1107	35	784	6
I10_5	18	F	1237	53	642	31	370	6
I12_1	16	F	891	27	385	25	281	6
I12_2	16	NSP	650	17	264	14	190	5

I12_3	15	F	1150	67	553	37	372	6
I13_1	16	NSP	1435	33	592	49	679	4
I14_1	16	F	2523	56	679	41	1314	3
I15_1	20	F	1785	44	685	41	875	6
I15_3	18	F	1012	21	373	30	414	6
I15_5	15	F	1160	34	249	53	686	6
I15_6	15	NSP	1191	27	337	43	629	6
I8_3	16	non-binaire	1156	47	585	33	518	1
I7_4	18	F	1498	24	651	24	683	4
I15_2	14	F	1323	26	579	19	548	5

Dans le chapitre suivant, nous réalisons la description fine des échanges de notre corpus de malentendus et présentons les résultats de notre travail d'analyse.

CHAPITRE 4

L'ANALYSE DU DÉROULEMENT DES MALENTENDUS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre travail d'analyse. En regard des questions de recherche posées, nous réalisons la description fine du sens qui se construit au sein des échanges de notre corpus afin de faire ressortir certaines régularités et spécificités quant aux mécanismes associés à la gestion du malentendu.

Rappelons que le malentendu se définit comme une « interprétation divergente d'un même segment de discours par les interlocuteurs en présence. [...] L'auditeur n'a pas conscience d'un problème d'interprétation au moment où il réagit le plus souvent d'une manière adéquate d'un point de vue sémantique et pragmatique, à l'énoncé qu'il interprète différemment du locuteur, l'énoncé lui paraît clair. » (Laforest et Vincent, 1999, p.116-117). La question suivante a orienté tout notre travail : « comment s'accomplissent les ratés de l'intercompréhension ou malentendus sur le plan discursif et interactionnel lors d'une interaction médiatisée par messagerie texte entre un-e intervenant-e et un-e adolescent-e ? » De cette question principale, découlent trois sous questions liées au déroulement temporel des malentendus :

1. Quelles sont les dynamiques communicationnelles qui sont à l'origine des malentendus (ou qui les déclenchent) ?
2. De quelle façon ces malentendus sont-ils gérés, c'est-à-dire sont-ils anticipés, réparés, pris en compte, mais sans réparation, niés ou simplement ignorés ? Et, comment ces modalités de réaction aux malentendus s'accomplissent discursivement et interactionnellement ?
3. Quels sont les effets d'un malentendu (réparé ou non) sur la poursuite de l'intervention psychosociale ?

Afin de guider nos analyses, nous avons privilégié un cadre théorique qui s'inscrit dans une approche interactionniste de la communication et adopté l'analyse des interactions comme méthode de recherche.

Dans la prochaine section, nous décrivons et expliquons plus en détail la manifestation des marques observables du malentendu à l'intérieur de notre corpus de 22 échanges, soit la réfutation, l'objection ou la concession ; la demande de précisions ; la clarification ; la vérification de la présence et la reformulation ou le recentrement de la question³⁸. Ces explications sont accompagnées d'extraits d'échanges afin d'illustrer notre propos.

Dans la section suivante, nous décrivons les événements de malentendu selon les trois niveaux du malentendu préalablement définis, soit les niveaux interactionnel, discursif et social (voir Tableau 2.1, p.36). Pour chaque niveau, nous présentons le ou les phénomènes de malentendu et nous commentons les différentes stratégies mobilisées par les participant-e-s pour les gérer.

4.1 L'analyse des marques observables du malentendu

Dans un souci de répertorier le nombre d'apparitions des 6 différentes marques signalant un malentendu, nous décrivons les marques qui permettent de repérer les problèmes d'interprétation en fonction de leur occurrence à l'intérieur de notre corpus de malentendus. Ainsi, nous débutons par les marques de contre-discours (la réfutation, l'objection et la concession) qui sont les plus fréquentes et nous terminons par les excuses et les justifications.

Le tableau suivant présente les marques de malentendus selon leur occurrence dans notre corpus.

³⁸ L'analyse des marques d'excuses et des justifications n'est pas présentée dans ce chapitre puisqu'une seule occurrence de cette catégorie a été répertoriée dans le corpus.

Tableau 4.1 Répartition des marques de malentendus selon le type d'acteurs qui les produit

Marques discursives	Occurrence	Adolescent-e	Intervenant-e
La réfutation, l'objection et la concession	36	21	15
La demande de précision	23	17	6
La vérification de la présence	8	4	4
L'autocorrection	8	4	4
La reformulation et le recentrement de la question	6	1	5
L'excuse ou les justifications	1	-	1
	82	47	35

4.1.1 La réfutation, l'objection et la concession

Réunies sans distinction à l'intérieur d'une même catégorie³⁹, la réfutation, l'objection et la concession sont des stratégies du contre-discours témoignant d'un rapport d'opposition ou de contestation entre ce que l'adolescent-e ou l'intervenant-e pense, ressent ou vit et l'interprétation qui lui est offerte. Ce faisant, elles sont des manifestations explicites de la survenue d'un malentendu.

Tel qu'illustré par le tableau 4.1., ces trois stratégies de contre-discours représentent la marque la plus fréquemment observée avec 36 occurrences à l'intérieur de notre corpus de 22 échanges, représentant 43,9 % des marques répertoriées. L'adolescent-e est la personne qui a le plus recours à ces stratégies avec 21 occurrences dans 13 échanges (58,3 % des marques contre-discursives). Rappelons que, dans le contexte du service texto de Tel-jeunes, l'activité « aider et être aidé-e » s'articule autour d'une vision commune de ce qui pose problème pour l'adolescent-e et, pour ce faire, l'intervenant-e doit lui offrir au fur et à mesure son interprétation de ce qu'il comprend dudit problème. Techniquement, l'intervenant-e

³⁹ Dans le contexte de notre étude, nous avons choisi de ne pas distinguer ces stratégies discursives, car elles permettent toutes d'exprimer une opposition par rapport à ce qui vient d'être énoncé, avancé, commenté, suggéré par l'intervenant-e ou l'adolescent-e.

devrait formuler des questions ouvertes afin de laisser l'adolescent·e construire lui-même son récit et, par la suite, uniquement valider la justesse de son interprétation du problème. Or, à l'intérieur de notre corpus, l'intervenant·e, à plusieurs reprises, oriente le récit de l'adolescent·e à travers le recours à des énoncés affirmatifs. Plus encore, dans certains cas, ces énoncés affirmatifs rempliront une fonction de justification, confirmant l'interprétation orientée de l'intervenante et forçant en quelque sorte l'adolescent·e à défendre son point de vue ou encore à critiquer l'interprétation défendue par l'intervenant·e.

À l'extrait 1, l'intervenant·e énonce un conseil à la ligne 70 : « *tu pourrais nous contacter quand tu ressens le besoin de te mutiler* » soutenu par la proposition suivante (lignes 71 à 72) : « *ça serait comme un moyen pour remplacer la mutilation ; qu'est-ce que tu en penses ?* ». Sans attendre la réponse de l'adolescente, l'intervenant·e enchaîne avec des d'actes orientant vers la conclusion de l'échange (lignes 76 à 78) : « *Si jamais on ne répond pas rapidement au texto, car des fois les listes d'attente sont longues et que le service ferme à 22h30, tu peux nous contacter par téléphone, ça reste l'option la plus rapide et ça reste ouvert 24h sur 24 ; on est là pour toi 😊* ». En d'autres mots, pour faire entendre que son problème n'a pas été correctement interprété, l'adolescente n'a d'autre choix que d'afficher une résistance argumentative en introduisant un connecteur d'opposition (« mais ») à la ligne 77 « *Mais c'est pas la même chose la mutilation me permet de me concentrer sur une autre douleur une douleur qui va partir* ».

Extrait 1.

	interactant·e	I15_5
L69		RealtimeMessage 22:39
L70	I	tu pourrais nous contacter quand tu ressens le besoin de te mutiler
L71	I	ça serait comme un moyen pour remplacer la mutilation
L72	I	qu'est-ce que tu en penses ?
L73 L74	I	Si jamais on ne répond pas rapidement au texto, car des fois les listes d'attente sont longues et que le service ferme à 22h30, tu peux nous contacter par
L75		téléphone, ça reste l'option la plus rapide et ça reste ouvert 24h sur 24
L76	I	on est là pour toi 😊
L77		RealtimeMessage 22:40
L78 L79	A	Mais c'est pas la même chose la mutilation me permet de me concentrer sur une autre douleur une douleur qui va partir

Dans l'extrait 2, l'intervenant-e propose à l'adolescent « *qu'est-ce que tu dirais de leur écrire une lettre pour te dire comment tu te sens présentement ?* » qui y répond par une objection à la ligne 65, identifiée par le « non » (« *Non je ne suis pas trop alaise non plus.* »), soulignant ici la non-coïncidence entre le besoin exprimé par l'adolescent et le conseil formulé par l'intervenant-e.

Extrait 2.

	interactant-e	I15_6
L64		RealtimeMessage 19:07
L65	I	qu'est-ce que tu dirais de leur écrire une lettre pour te dire comment tu te sens présentement ?
L66		RealtimeMessage 19:08
L67	A	Non je ne suis pas trop alaise non plus..

À l'extrait 3, la concession permet à l'adolescent d'introduire à la ligne 51 que, bien que ce que dit l'intervenant-e peut être vrai ou probable (le fait que pour « beaucoup de jeunes [...] la pandémie a un impact assez important sur le moral », correspondant à l'énoncé concédé), cela ne s'applique pas à sa situation : « *Oui mais pour moi ça n'avais jamais été dur jusqu'à maintenant C"*C.

Extrait 3.

	interactant-e	I13_1
L45		RealtimeMessage 21:16
L46 L47	I	Je sais que pour beaucoup de jeunes à qui je parle la pandémie a un impact assez important sur le moral.
L48	I	Ça fait quand même un an qu'on est dans cette réalité bizarre, plate et incertaine
L49	I	c'est dur sur le moral à la longue...
L50		RealtimeMessage 21:19
L51 L52 L53	A	Oui mais pour moi ça n'avais jamais été dur jusqu'à maintenant. Depuis que je suis plus avec ma blonde, là seul chose qui me permet de sourire un peu et d'oublier que je ne vais pas bien c'est d'être avec mes amis... et la c'est vrm compliquer...

À travers ces trois extraits, nous venons de montrer de quelles façons l'interprétation orientée de l'intervenante amène l'adolescent-e à recourir aux stratégies du contre-discours pour défendre son point de vue ou encore pour critiquer l'interprétation défendue par l'intervenant-e.

Par l'extrait 4, nous décrivons comment l'intervenant-e mobilise également les stratégies de contre-argument, marquant que l'interprétation de ce qui pose problème se construit différemment chez l'intervenant-e et l'adolescent, menant à une situation de malentendu.

Extrait 4.

	interactant-e	I8_4
L41		RealtimeMessage 15:00
L42	I	D'accord. Je comprends que tu veuilles pas en arriver là. Quand on est très malheureux ou
L43		plutôt souffrant, c'est possible que l'on pense au suicide. Comme si
L44	I	pour arrêter de souffrir c'était la seule solution. Mais, il faut savoir que ce n'est pas le cas,
		et que tu fais bien d'essayer de chercher à aller mieux!
L45	I	C'est possible.
L46	I	As tu remarqué que ces pensées revenaient lorsque tu étais par exemple plus stressé?
L47		RealtimeMessage 15:01
L48	A	Je sais mais j'ai peur de ne plus jamais être heureux et de penser à cela constamment
L49	A	Même dans les moments heureux à venir
L50	A	Oui définitivement, l'école et la pandémie n'aident certainement pas c'est donc plus
L51		stressant effectivement
L52		RealtimeMessage 15:03
L53	I	C'est normal que le stress augmente ce genre de pensées un peu obsessives. Et la crainte
L54		que tu as, je la comprends, ça serait pas le fun de vivre avec ça pour
L55	I	toujours, mais cela est seulement une crainte. Les choses peuvent bien entendu changer.
L56		Tu vois, comme elles l'ont fait pendant ton congé des fêtes!
L57	I	ça t'a pris des vacances et tu te sentais mieux, n'est ce pas?
L58		RealtimeMessage 15:05
L59	A	c'est vrai. Mais on dirait que en ce moment c'est pire qu'avant et pensé à ce genre de chose
L60		me fait peur et me rend démotivé de tout

Aux lignes 42 à 45, l'intervenant-e oriente son interprétation autour de l'impermanence de la souffrance et de la possibilité d'aller mieux : « *D'accord. Je comprends que tu veuilles pas en arriver là. Quand on est très malheureux ou plutôt souffrant, c'est possible que l'on pense au suicide. Comme si ; pour arrêter de souffrir c'était la seule solution. Mais, il faut savoir que ce n'est pas le cas, et que tu fais bien d'essayer de*

chercher à aller mieux! ; C'est possible. » L'adolescent a alors recours à la concession pour s'opposer à l'interprétation qui lui a été offerte, repérable par l'ajout d'un connecteur d'opposition « mais » : « *Je sais mais j'ai peur de ne plus jamais être heureux et de penser à cela constamment ; Même dans les moments heureux à venir* ». L'intervenant-e enchaîne, plus précisément de la ligne 53 à la ligne 57, en poursuivant dans sa propre vision du problème en normalisant : « *C'est normal que le stress augmente ce genre de pensées un peu obsessives. Et la crainte que tu as, je la comprends, ça serait pas le fun de vivre avec ça pour toujours* » pour ensuite assurer plus fermement : « *mais cela est seulement une crainte. Les choses peuvent bien entendu changer. Tu vois, comme elles l'ont fait pendant ton congé des fêtes!* ». Ce qui amène l'adolescent à produire une autre concession : « *c'est vrai. Mais on dirait que en ce moment c'est pire qu'avant et pensé à ce genre de chose me fait peur et me rend démotivé de tout* ». Finalement, le fait que l'intervenant-e ne réagit pas au contre-discours de l'adolescent en rectifiant son interprétation du problème nous amène à poser l'hypothèse que l'intervenant-e n'a pas perçu ces marques comme signalant un malentendu.

En somme, nous venons de montrer comment les marques du contre-discours sont des manifestations explicites de la survenue d'un malentendu par leur rapport d'opposition ou de contestation entre ce que l'adolescent-e ou l'intervenant-e pense, ressent ou vit et l'interprétation qui lui est offerte.

4.1.2 La demande de précision(s)

Analysons maintenant la demande de précision, apparaissant au deuxième rang des marques indiquant un malentendu avec un total de 23 occurrences dans 13 échanges de notre corpus, représentant 28 % des marques. La personne qui formule une telle demande a conscience de la difficulté d'interpréter la question, le conseil ou encore l'affirmation qui lui sont proposés et donc, anticipe un malentendu. Dans le cadre des échanges analysés, nous avons observé que la demande de précision(s) est effectuée à 17 occasions par l'adolescent-e et à 6 reprises par l'intervenant-e. Cette importante différence pourrait être attribuable au fait que, dans ce contexte interactionnel, la demande de précision est à la fois une tâche attendue de

l'adolescent·e par l'intervenant·e de Tel-jeunes⁴⁰ et une stratégie permettant à l'adolescent·e de protéger à la fois sa face (par exemple, paraître attentif·ve à ce qui se passe dans l'échange) et celle de l'intervenant·e (par exemple, en le ou la confirmant dans sa position d'expert·e qui sait).

L'apparition d'une demande de précision peut entre autres indiquer une difficulté sur le plan de la progression thématique, par exemple introduire une question dont le thème est en rupture avec l'orientation précédente. De fait, tout changement de thème contient un risque interactionnel, par exemple, ne pas saisir de quel thème il est question ou changer de thème alors que notre interlocuteur·trice n'a pas terminé son intervention nous fait courir le risque de paraître impoli·e ou désintéressé·e.

Notamment, à l'extrait 5, l'enchaînement des énoncés des lignes 74 à 82 illustre une progression thématique jusqu'à l'introduction d'une question de la part de l'intervenant·e à la ligne 84 : « *Est-ce que tu as pu en parler à un médecin ?* » qui marque une rupture avec les thèmes précédents. Aux lignes 86 et 87, l'adolescente produit une demande de précision : « *Nn mon médecin de famille n'est pas dans la ville où je suis parce que j'ai déménagé. Pourquoi, je devrait en voir un?* ». Ici, ce n'est pas tant le sens de la question qui pose une difficulté d'interprétation pour l'adolescente, mais l'implicite de la question telle que reconstruite par l'adolescente où « parler à un médecin » implique obligatoirement de parler à un·e médecin de famille. Or, l'adolescente n'a pas de médecin de famille dans la ville où elle habite, expliquant pourquoi elle n'en a pas parlé à un médecin. Par ailleurs, ce développement interprétatif explique pourquoi l'adolescente demande ensuite si elle devrait en voir un : pour elle, dans son univers, c'est uniquement avec un médecin de famille qu'elle peut parler de ses problèmes.

⁴⁰ Puisque Tel-jeunes est un service qui répond aux questionnements des adolescent·e·s sur des sujets qui les préoccupent, l'intervenant·e s'attend à se faire poser des questions ou encore demander des explications. De plus, l'une des tâches de l'intervenant·e est d'adapter son langage à celui de l'adolescent·e, selon le niveau de compréhension de celui-ci ou celle-ci.

Extrait 5.

Ligne	interactant-e	I13_1
L73		RealtimeMessage 21:32
L74	I	Ahhh c'est super que tu puisses parler à une autre intervenante
L75	I	C'est courageux d'accepter l'aide qu'on t'offre
L76		RealtimeMessage 21:35
L77	A	Ça faisait trop longtemps que je me sentais aussi mal, je veut arrêter de vivre ça
L78		RealtimeMessage 21:36
L79	I	À part passer du temps avec tes amis, qu'est-ce que tu aimes faire pour te sentir mieux ?
L80		RealtimeMessage 21:37
L81	A	J'ai rien trouver d'autre encore... toutes les choses qui me faisait sourire et être heureux
L82		avant ne fonctionne plus
L83		RealtimeMessage 21:38
L84	I	L80-Est-ce que tu as pu en parler à un médecin ?
L85		RealtimeMessage 21:39
L86	A	Nn mon médecin de famille n'est pas dans la ville où je suis parce que j'ai déménagé.
L87		Pourquoi, je devrait en voir un?

Ensuite, certains énoncés peuvent être difficilement interprétables, par exemple en raison de fautes d'orthographe, du caractère équivoque de certains mots, de problèmes dans la structure des phrases, de la limite de 160 caractères ou encore de la rapidité avec laquelle l'adolescent-e ou l'intervenant-e ont composé son message, etc. À l'extrait 6, l'énoncé de l'intervenant-e contient une expression équivoque et, de ce fait, pose un défi d'interprétation : « *Oui ça pourrait! ça peut arriver qu'on ne soit pas tout à fait d'accord, mais on peut se demander qu'est-ce qui serait plus juste pour nous* » comme en témoigne la demande de précision de l'adolescente à la ligne 55 : « *Qu'est-ce que tu veut dire exactement par plus juste pour nous ?* ».

Extrait 6.

	interactant-e	I10_1
L40		RealtimeMessage 23:50
L41	A	Je ne sais pas trop moi même dans quoi j'ai du talent ou qu'elles sont mes forces donc
L42		c'est dur de trouver je crois. Je pense aussi que quand les gens me disent quelque
L43		chose de positif je ne les crois pas donc je ne porte pas attention à ce qu'il m'on dit et j'ignore en quelque sorte le compliment
L44		RealtimeMessage 23:52
L45	I	C'est vraiment très pertinent comme réponse, tu as un bon sens de l'analyse et de
L46		l'introspection (ça aussi ce sont de belles forces ;)

L47	I	C'est vrai qu'on peut avoir tendance à ne pas trop croire les autres et à ne pas trop
L48		porter attention et donc, à ne pas trop s'en souvenir finalement
L49		RealtimeMessage 23:54
L50	A	Je devrais porter plus attention alors ! Sa m'aiderais peut être
L51		RealtimeMessage 23:55
L52	I	Oui ça pourrait! ça peut arriver qu'on ne soit pas tout à fait d'accord, mais on peut se
L53		demander qu'est-ce qui serait plus juste pour nous
L54		RealtimeMessage 23:56
L55	A	Qu'est-ce que tu veut dire exactement par plus juste pour nous ?

4.1.3 La vérification de la présence

Troisième marque de malentendu la plus fréquemment observée à l'intérieur des échanges analysés, la vérification de la présence de l'autre apparaît à 8 reprises (9,8 % des marques de l'ensemble du corpus) et ce, et ce, autant par l'adolescent-e (quatre occurrences) que par l'intervenant-e (quatre occurrences).

Annonciatrice d'un malentendu au niveau interactionnel, cette marque peut apparaître, d'abord, lors des phases de transition entre les différentes étapes qui composent la rencontre d'intervention : l'ouverture, le corps et la conclusion. À l'intérieur du corpus, l'intervenant-e vérifie notamment la présence de l'adolescent-e à trois reprises lors de la transition entre le moment où l'adolescent-e est en file d'attente et le moment où l'intervenant-e annonce son arrivée et l'ouverture de l'échange. À l'extrait 7, l'adolescent-e reçoit le sixième et dernier message automatisé à 21 h 10 : « *Si à tout moment tu n'as plus envie d'attendre ou besoin de communiquer avec nous, tu peux écrire NON et l'intervenant-e ne te relancera pas lorsqu'il-elle prendra ton message* ». À 22 h 05, après un délai d'attente d'une cinquantaine de minutes sans obtenir de réponse, l'adolescent-e signale que le délai d'attente est trop long : « *Est-ce que vous êtes là?* »

Extrait 7.

	interactant-e	I6_1
L16		RealtimeMessage 21:10
L17	MA	Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources
L18		
L19		
L20	MA	Si à tout moment tu n'as plus envie d'attendre ou besoin de communiquer avec nous, tu peux écrire NON et l'intervenant-e ne te relancera pas lorsqu'il-elle prendra ton message.
L21		
L22		RealtimeMessage 22:05
L23	A	Est-ce que vous êtes là?
L24		RealtimeMessage 22:11
L25	I	Salut. Je suis avec toi. Accepterais-tu d'abord de me dire ton âge/genre/ville? Pour nos statistiques, mais surtout pour m'aider à te poser les bonnes questions!
L26		

Deuxièmement, la vérification de la présence peut survenir à l'occasion de la négociation à propos de la relation établie, c'est-à-dire au niveau de la gestion des silences. Démontrer son attention dans une interaction oblige les interactant-e-s à signaler constamment qu'ils sont partie prenante de ce qui se passe ; iels doivent manifester leur engagement dans l'interaction. Par messagerie texte, iels ne se voient pas et ne s'entendent pas : un silence peut devenir signe d'un désintérêt, d'une indisponibilité ou d'une absence. L'extrait 8 illustre comment le délai de 5 minutes après la question de l'intervenant-e à la ligne 67 (« *Comment te sens-tu dans cette situation?* ») amène celui-ci ou celle-ci à s'enquérir de la présence de son interlocuteur-trice à la ligne 69 : « *Es-tu tjrs là?* ». La poursuite du silence de l'adolescente, soit trois minutes, amène l'intervenant-e à conclure à l'indisponibilité de celle-ci : « *Puisque je n'ai pas de réponse de ta part, ce n'est peut-être plus un bon moment pour toi pour discuter. Réécris-nous ou téléphone-nous au besoin. À bientôt!* »

Notons également que pour l'intervenant-e qui travaille chez Tel-jeunes, il est fréquent que les jeunes arrêtent de répondre. Aussi, puisque l'intervenant-e gère « un échange à la fois » il ou elle est bien souvent préoccupé-e par la file d'attente et vérifie si l'autre personne est là ou non afin de laisser la place à quelqu'un d'autre.

Extrait 8.

	interactant-e	I12_3
L66	I	RealtimeMessage 21:57
L67	I	Comment te sens-tu dans cette situation?
L68		RealtimeMessage 22:02
L69	I	Es-tu tjrs là?
L70		RealtimeMessage 22:05
L71	I	Puisque je n'ai pas de réponse de ta part, ce n'est peut-être plus un bon moment pour toi pour discuter. Réécris-nous ou téléphone-nous au besoin. À bientôt!
L72		

L'extrait 9 illustre un malentendu signalé par l'adolescente sous la forme d'un acte de demande de confirmation quant à la bonne transmission et réception des messages : « *Vous recevez toujours les messages ?* », suscité par l'absence d'explication de deux demandes consécutives de vérification de la présence faite plus tôt par l'intervenant-e : « *est tu toujours la ?* » ; « *allo?* ».

Extrait 9.

	interactant-e	I6_2
L84		RealtimeMessage 21:29
L85	I	est tu toujours la?
L86	I	allo?
L87		RealtimeMessage 21:32
L88	A	Oui ?
L89		RealtimeMessage 21:32
L90	I	Est ce que tu lui en parle de son sentiment de ne pas toujours être en controle de tes émotions?
L91		RealtimeMessage 21:32
L92	A	Je disais que je suis toujours en suivie avec elle
L93		RealtimeMessage 21:36
L94	A	Vous recevez toujours les messages ?

En somme, la vérification de la présence dénote une forme d'insatisfaction, du moins d'un questionnement, concernant le rythme des réponses fournies dans l'échange. Nous faisons ici un lien

entre le rythme avec lequel un·e intervenant·e ou un·e adolescent·e répond aux textos précédents et les attentes envers la façon dont un·e intervenant·e ou un·e adolescent·e devrait se comporter lors d'une rencontre d'intervention. Autrement dit, la disposition de la personne à recevoir de l'aide pourrait être remise en question si son attention est ailleurs, si elle quitte la rencontre en plein milieu, si elle refuse de répondre à une question, etc. La compétence professionnelle de l'intervenant·e sera également mise à mal si elle apparaît peu à l'écoute, insensible, indisponible, etc.

Détaillons à présent l'autocorrection, soit la quatrième marque signalant la survenue d'un malentendu présente dans notre corpus.

4.1.4 L'autocorrection

Témoignant de la conscience de l'intervenant·e ou de l'adolescent·e que l'orthographe inadéquate d'un mot peut mener à un malentendu potentiel, autant l'un·e que l'autre prennent généralement la précaution de rectifier les erreurs de frappe. À 8 reprises à l'intérieur des échanges, l'autocorrection est identifiée dans l'échange par le symbole * suivi de la correction du mot. D'une part, cette autocorrection contribue à la construction d'une image positive de l'adolescent·e et de l'intervenant·e, c'est-à-dire qu'il·elle montre sa capacité à anticiper les mésinterprétations, son attention et son engagement dans l'échange. D'autre part, cette stratégie permet de protéger sa face, adolescent·e comme intervenant·e ne voulant pas apparaître comme une personne qui ne maîtrise pas bien la langue.

À l'extrait suivant, l'adolescente utilise l'autocorrection à la ligne 48 : « *Par ** ». Il est intéressant de noter que l'autocorrection n'est pas reprise par l'intervenant·e qui poursuit. Par ailleurs, à l'intérieur des 8 échanges dans lesquels l'autocorrection est utilisée, celle-ci n'est jamais reprise par l'interlocuteur·trice, qui poursuit sur le thème précédent.

Extrait 10.

Ligne	interactant-e	I8_3
L46		RealtimeMessage 11:06
L47	A	J'ai peur que je vais recommencer à manquer des cours juste pas peur et anxiété
L48	A	Par *
L49	A	Pcq je fuis d'habitude j'arrive pas à face it forward
L50		RealtimeMessage 11:07
L51	I	Éviter les places, pour une première fois ok, mais ce n'est pas réaliste à long terme,
L52		es tu
L53	I	d'accord?

À l'extrait suivant, l'intervenant-e réalise la transition entre l'ouverture et le développement de l'échange en produisant un tour de parole composé de quatre interventions (lignes 44 à 47) : « *Oki super! ; Si tu veux bien, prends le temps de me parler de ce qui t'a amenée à nous contacter ce soir ; je suis complètement à ton écoute ; et on en discutera ensemble après* ». Tel que mentionné plus tôt, un délai de quelques minutes sans réponse suscite un problème d'interprétation pour l'intervenant-e : l'adolescent-e est-iel présent-e, absent-e ou y-a-t-il un problème technique ? Dans ce cas-ci, l'intervenant-e anticipe un problème technique de la part de l'adolescente et prévient le potentiel malentendu (lignes 49 et 50) : « *Je suis vraiment désolée, je ne sais pas si tu m'as envoyé une réponse, mais je n'ai rien reçu : /* » ; « *si jamais tu as envoyé un long paragraphe, ça se peut qu'il n'ait pas passé* ».

Extrait 11.

Ligne	interactant-e	I10_1
L35		RealtimeMessage 23:12
L36	I	Avec plaisir! En gros, on est tous·tes des intervenant·e·s professionnel·e·s,
L37	I	on peut parler d'une foule de sujets, mais on essaie de se concentrer sur un seul par discussion
L38	I	on ne fait pas de suivis, mais tu peux nous recontacter au besoin
L39	I	et c'est confidentiel
L40	I	Est-ce que ça te va?
L41		RealtimeMessage 23:12
L42	A	D'accord ! Parfait ! Oui !
L43		RealtimeMessage 23:12
L44	I	Oki super!
L45	I	Si tu veux bien, prends le temps de me parler de ce qui t'a amenée à nous contacter ce soir
L46	I	je suis complètement à ton écoute
L47	I	et on en discutera ensemble après
L48		RealtimeMessage 23:18

L49	I	Je suis vraiment désolée, je ne sais pas si tu m'as envoyé une réponse, mais je n'ai rien reçu : /
L50	I	si jamais tu as envoyé un long paragraphe, ça se peut qu'il n'ait pas passé
L51		RealtimeMessage 23:18
L52	A	Oups je réessaye

4.1.5 La reformulation et le recentrement de la question

Alors que reformuler, paraphraser ou résumer ce que le client-e raconte constitue une technique d'intervention largement utilisée dans le domaine de la relation d'aide, nous ne retrouvons que 6 occurrences de cette marque, soit 7,3 %, dans l'ensemble de notre corpus (5 occurrences pour l'intervenant-e et une occurrence pour l'adolescent-e).

À l'extrait 12, l'intervenant-e produit un tour de parole composé de quatre interventions : « *Est-ce que tu as vérifier avec certains endroits jusqu'à maintenant, pour te la procurer?* » ; « *Comme on est la fin de semaine, en soirée, le plus simple serait de voir avec la pharmacie* » ; « *mais si tu peux les appeler avant de te déplacer, ce serait mieux parce que parfois, ils ont des quantités limitées* » ; « *Est-ce que c'est quelque chose qui serait possible pour toi?* ». L'adolescente, plutôt que d'enchaîner par une réponse positive ou négative, produit une reformulation sous la forme d'une demande de confirmation, témoignant ainsi d'un problème d'interprétation : « *Oui je crois que cela serait possible donc je dois appeler avant si je comprends bien?* » permet à la fois de valider sa compréhension et d'obtenir des informations supplémentaires :

Extrait 12.

Ligne	interactant-e	I10_2
L24		RealtimeMessage 18:38
L25 L26	A	Oui je suis encore libre j'aimerais savoir comment on peut obtenir la pilule contraceptive d'urgence
L27		RealtimeMessage 18:40
L28	I	Merci beaucoup de ta patience
L29	I	On va regarder ça ensemble, tu as bien fait de nous écrire!
L30 L31	I	Pour commencer, est-ce que je peux te demander si tu peux me donner un peu plus de détails sur la raison pour laquelle tu voudrais savoir où l'obtenir?

L32		RealtimeMessage 18:44
L33	A	Oui enfaite j'ai couché avec quelqu'un sans protection et puis je ne veux pas
L34		tomber enceinte, car techniquement j'ovule dans 3 jours
L35		RealtimeMessage 18:46
L36	I	Oki merci je comprends mieux
L37	I	et est-ce que je peux te demander quand est-ce que ça s'est passé?
L38		RealtimeMessage 18:48
L39	A	Hier
L40		RealtimeMessage 18:48
L41	I	Parfait merci
L42	I	Est-ce que tu as vérifier avec certains endroits jusqu'à maintenant, pour te la
L43		procurer?
L44	I	Comme on est la fin de semaine, en soirée, le plus simple serait de voir avec la
L45		pharmacie
L46	I	mais si tu peux les appeler avant de te déplacer, ce serait mieux parce que
L47		parfois, ils ont des quantités limitées
L48	I	Est-ce que c'est quelque chose qui serait possible pour toi?
L49		RealtimeMessage 18:52
L50	A	Oui je crois que cela serait possible donc je dois appeler avant si je comprends
L51		bien?
L52		RealtimeMessage 18:53
L53	I	Oui c'est ça, au cas où ils en auraient pas
L54	I	comme ça, tu pourrais essayer d'appeler dans une autre,
L55	I	en espérant que tu trouves assez facilement
L56		s'ils n'en ont pas, peut-être que tu peux leur demander s'ils ont une autre
L57		succursale où ils en auraient
L58	I	mais généralement, c'est un service que les pharmacies offrent
L59	I	Qu'en penses-tu?

En résumé, nous avons explicité la manifestation de chacune des marques soulignant la survenue malentendu à l'intérieur de notre corpus de 22 échanges, soit la réfutation, l'objection ou la concession ; la demande de précisions ; l'autocorrection ; la vérification de la présence ; la reformulation ou le recentrement de la question et finalement, les excuses et la justification. Enchaînons maintenant avec la présentation des événements de malentendu.

4.2 Présentation des événements de malentendu

Si les marques observables précédentes permettent le repérage d'un malentendu, nous nous intéressons à présent à décrire et expliquer l'objet de ce malentendu. De fait, le malentendu est un phénomène complexe et multidimensionnel que nous interprétons à partir de trois niveaux à la fois distincts et interreliés : interactionnel, discursif et social. La confrontation ou encore la triangulation de ces trois niveaux d'analyse nous permet en effet d'avoir une compréhension riche et complète du phénomène.

Dans cette section, nous décrivons les événements de malentendu selon ces trois niveaux préalablement définis (voir Tableau 2.1). Pour chaque niveau, nous présentons les différentes formes que peut prendre le malentendu et nous commentons les différentes stratégies mobilisées par les participant·e·s pour les gérer.

Premièrement, nous analysons trois phénomènes de malentendus survenant au niveau interactionnel, à savoir le dévoilement de soi lors des messages automatisés, le délai d'attente et l'absence ou le délai entre les réponses.

Deuxièmement, nous décrivons les phénomènes de malentendu observés au niveau discursif, soit l'ambiguïté du thème abordé, la négociation de ce qui pose problème pour l'adolescent·e et la négociation de la valeur d'une information ou d'un conseil.

Troisièmement, au niveau social, nous illustrons les phénomènes des divergences d'attentes vis-à-vis de la façon dont un·e intervenant·e devrait se comporter dans son rôle d'aidant·e, les divergences d'attentes vis-à-vis de la façon dont un·e adolescent·e devrait se comporter dans son rôle d'aidé·e.

4.2.1 Les malentendus au niveau interactionnel

Les malentendus de niveau interactionnel sont liés à un décalage interprétatif touchant l'organisation de l'échange et de l'espace de la parole.

4.2.1.1 Le phénomène du dévoilement de soi et les messages automatisés

Sur le plan de l'organisation de l'échange, un premier phénomène de malentendu apparaît lorsque l'adolescent·e envoie un premier texto : « *Bonjour :(je peux parler à quelqu'un ?* » et reçoit des messages automatisés provenant de la plateforme Thrio de Tel-jeunes (l'interlocuteur « *machine* »). Ces messages automatisés sont envoyés dans l'objectif de reproduire un effet de salle d'attente virtuelle, le temps qu'un·e intervenant·e soit disponible (voir Annexe D pour la présentation complète des 6 messages automatisés).

Contrairement à l'effet souhaité, les textos automatisés envoyés à l'adolescent·e sont interprétés comme une invitation à se dévoiler et entamer des confidences : « *Veux-tu nous expliquer brièvement la raison pour laquelle tu as choisi de nous contacter aujourd'hui ?* » Celle-ci contient un acte de langage indirect de demande d'explication de la raison du contact. Dans 17 échanges sur un total de 22, cet acte de demande d'explication entraîne une première intervention à l'adresse spécifique de l'intervenant·e de la part de l'adolescent·e⁴¹, comme en témoignent ces deux extraits où, dans le premier, une demande d'information est formulée et, dans le second, apparaît une longue séquence de dévoilement de soi :

⁴¹ Seulement 3 adolescent·e·s n'ont pas répondu à ce message automatisé et 2 autres adolescent·e·s n'ont jamais reçu le quatrième message automatisé puisque l'intervenant·e s'est montré·e disponible avant.

Extrait 13.

Ligne	Interactant-e	I10_2
L19		RealtimeMessage 17:32
L20 L21 L22	MA	Merci pour ta patience, tu es toujours dans la file d'attente 😊 On a bien hâte d'échanger avec toi. Veux-tu nous expliquer brièvement la raison pour laquelle tu as choisi de nous contacter aujourd'hui?
L23		RealtimeMessage 17:32
L24	A	Savoir comment avoir la pullule contraceptive d'urgence

Extrait 14.

Ligne	Interactant-e	I7_1
L12		RealtimeMessage 17:06
L13 L14 L15	MA	Merci pour ta patience, tu es toujours dans la file d'attente 😊 On a bien hâte d'échanger avec toi. Veux-tu nous expliquer brièvement la raison pour laquelle tu as choisi de nous contacter aujourd'hui?
L16		RealtimeMessage 17:11
L17 L18 L19 L20	A	Dans le fond je suis une thérapie depuis un bout et parfois c'est difficile lors des séances et aujourd'hui c'était une séance difficile quand même et je me sens comme pas trop bien. Après une séance le soir quand je suis plus fatiguée, j'ai tendance à faire une crise d'anxiété et j'ai comme pas envie que ça arrive, donc je choisis de venir en parler un peu pour me sentir mieux

Dans les deux cas, la réaction de l'adolescent-e confirme que le quatrième message automatisé est interprété comme une invitation à se dévoiler et entamer des confidences alors qu'en réalité, iel est dans une file d'attente et plusieurs heures pourraient s'écouler avant qu'un-e intervenant-e puisse lire les premiers messages textes.

En fonction de la règle de dépendance séquentielle impliquant que « tout acte de langage reçoive en réaction un type spécifique d'acte : par exemple, une question reçoit une réponse, une requête reçoit une

exécution, etc. » (Vincent, 2001, p.183), les actes de langage contenus dans le ou les textos de l'adolescent·e appellent déjà en retour une réponse qui respecte cette attente de solidarité. Dans le cas d'un appel à l'aide : « *Jme sens pas bien j'ai mal tellement mal et je suis plus capable de supporter* » (I15_5), cela engage l'attente de recevoir une assistance rapide (voire immédiate) de la part de l'intervenant·e et incite à réfléchir aux conséquences potentielles pour l'adolescent·e de l'absence d'une telle réponse.

Par ailleurs, la teneur des textos envoyés automatiquement ne remplit pas le contrat de communication, autrement dit la question de l'adolescent·e n'entraîne pas la réponse attendue et la confiance n'entraîne pas une expression de soutien. Plutôt, l'adolescent·e reçoit généralement en retour un cinquième message automatisé lui indiquant : « *Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources* ».

Les marques de prise de conscience de l'adolescent·e de ce malentendu n'apparaissent pas après la réception de ce cinquième texto, mais a posteriori, lorsque l'intervenant·e amorce véritablement l'échange en transmettant un premier texto. L'analyse de la progression de ce malentendu sera développée au point suivant.

4.2.1.1.1 La gestion du phénomène du dévoilement de soi et les messages automatisés

Rappelons qu'à l'intérieur de notre corpus composé de 22 échanges, l'acte de demande d'explication de la raison de la sollicitation des services de Tel-jeunes (du message automatisé) entraîne soit une question ou le début de la séquence de dévoilement de soi adressée à l'intervenant·e de la part de l'adolescent·e.

Dans 15 échanges sur 22, le malentendu est non-explicite⁴², c'est-à-dire que suite à l'arrivée de l'intervenant-e, l'adolescent-e poursuit l'échange sans signaler le malentendu, bien que la réponse reçue de l'intervenant-e n'aille pas du tout dans le sens attendu par la question du message automatisé ou des confidences énoncées précédemment. Plusieurs raisons pourraient expliquer la décision prise par l'adolescent-e de passer sous silence ce malentendu une fois que s'amorce l'échange avec l'intervenant-e de Tel-jeunes. Tout d'abord, le fait qu'il s'agisse d'une interaction institutionnelle, où l'intervenant-e de Tel-jeunes incarne également un rôle d'expert-e, entraîne d'entrée de jeu une certaine inégalité de statuts sociaux et cela peut dissuader l'adolescent-e à mentionner le malentendu. La mise en évidence d'un malentendu au tout début de l'échange peut en effet être intimidante pour l'adolescent-e qui peut alors juger qu'elle risque de diminuer ses chances d'obtenir l'aide demandée. Évoquons également qu'en moyenne dans notre corpus, une heure s'écoule entre l'occurrence de ce malentendu et l'amorce de l'activité de soutien en tant que telle. Ajoutons le fait que l'intervenant-e, bien qu'il représente l'organisation Tel-Jeunes, n'est pas responsable de ce malentendu, ce ne sont pas ses propos qui le déclenchent.

Dans deux des échanges, l'adolescent-e gère le malentendu en recourant à des précautions interactionnelles afin de protéger la face de l'intervenante, soit à travers un acte indirect comme demander à l'intervenant-e si ses textos ont été lus soit en répétant sa question, tel qu'illustré dans l'exemple ci-dessous :

Extrait 15.

	interactant-e	I10_2
L19		RealtimeMessage 17:32
L20 L21 L22	MA	Merci pour ta patience, tu es toujours dans la file d'attente 😊 On a bien hâte d'échanger avec toi. Veux-tu nous expliquer brièvement la raison pour laquelle tu as choisi de nous contacter aujourd'hui?
L23		RealtimeMessage 17:32
L24	A	Savoir comment avoir la pullule contraceptive d'urgence

⁴² Le malentendu non-explicite au sens de Laforest et Vincent (1999, p.131).

L25		RealtimeMessage 17:42
L26		Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources Si à tout moment tu n'as plus envie d'attendre ou besoin de communiquer avec nous, tu peux écrire NON et l'intervenant·e ne te relancera pas lorsqu'il-elle prendra ton message
L27		
L28		
L29		
L30		
L31		RealtimeMessage 18:37
L32	I	Salut, bonjour! Je suis maintenant disponible pour toi, désolés du délai d'attente
L33	I	Es-tu encore libre pour qu'on discute ensemble?
L34		RealtimeMessage 18:38
L35	A	Oui je suis encore libre j'aimerais savoir comment ont peu obtenir la pilule contraceptive d'urgence ? Merci beaucoup de ta patience On va regarder ça ensemble, tu as bien fait de nous écrire! Pour commencer, est-ce que je peux te demander si tu peux me donner un peu plus de détails sur la raison pour laquelle tu voudrais savoir où l'obtenir?
L36		
L37	I	
L38		
L39		
L40		

Aux lignes 32 et 33, l'intervenant·e réalise l'ouverture de l'échange par des salutations et des excuses quant au délai d'attente : « *Salut, bonjour! Je suis maintenant disponible pour toi, désolés du délai d'attente. Es-tu encore libre pour qu'on discute ensemble?* » Cependant, cet acte d'ouverture ne contient pas la réponse qu'appelait l'acte de demande d'information fait par l'adolescente à la ligne 24 : « *Savoir comment avoir la pullule contraceptive d'urgence* ». Soulignons qu'il s'agit d'une deuxième réponse qui ne répond pas à sa demande d'information puisqu'à la ligne 25, l'adolescente avait reçu le cinquième message automatisé lui mentionnant être toujours en file d'attente : « *Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources* ».

À la ligne 35, l'adolescente gère le malentendu à travers un acte indirect « *j'aimerais...* » : « *Oui, je suis encore libre j'aimerais savoir comment ont peu obtenir la pilule contraceptive d'urgence* ». Kerbrat-Orecchioni (2005 : 236) nous invite à considérer que la réalisation de cette formulation indirecte comme une précaution interactionnelle afin de protéger la face de l'intervenante :

En effet : pourquoi diable se donne-t-on la peine de dire « Est-ce que tu pourrais fermer la fenêtre s'il te plaît ? » alors « Ferme la fenêtre ! » ferait tout aussi bien l'affaire, et à moindres

frais ? C'est évidemment parce que l'ordre (qui constitue une menace pour les faces aussi bien négative que positive de son destinataire) semble moins coercitif lorsqu'il s'énonce sous les apparences d'une question. En d'autres termes : le coût linguistique et cognitif que la formulation indirecte implique pour les deux interlocuteurs est très largement compensé par le bénéfice psychologique qu'ils en retirent.

Le fait de combiner à l'intérieur de la même intervention une réponse positive quant à sa disponibilité suivie de la répétition de la question initiale peut être interprété comme une invitation à enchaîner directement sur le thème annoncé préalablement par l'adolescente. L'effet du malentendu n'est pas apparent, du moins l'échange se poursuit et l'intervenant·e enchaîne en remerciant l'adolescente de sa patience, valide le bien-fondé de sa demande et accepte le thème de celle-ci : « *Merci beaucoup de ta patience ; On va regarder ça ensemble, tu as bien fait de nous écrire ! ; Pour commencer, est-ce que je peux te demander si tu peux me donner un peu plus de détails sur la raison pour laquelle tu voudrais savoir où l'obtenir ?* ».

Rappelons que seulement 2 adolescentes sur un total de 17 ont géré le malentendu, les 15 autres adolescent·e·s ont poursuivi l'échange sans signaler le malentendu à l'intervenant·e. La gestion de ce malentendu par les intervenant·e·s sera à présent analysée.

4.2.1.1.2 Gestion du malentendu par l'intervenant·e

Règle générale, l'intervenant·e manifeste son arrivée dans l'échange par des actes de salutations, de vérification de la présence de son interlocuteur·trice et d'excuses visant à réparer l'impolitesse que représente le délai d'attente. Ce travail correspond à l'étape de l'accueil dans le modèle d'intervention de

Tel-jeunes dont l'objectif est d'établir le contact et de mettre l'adolescent-e à l'aise. Cette forme d'ouverture de l'échange est présente dans 21 échanges sur un total de 22⁴³.

L'analyse permet d'observer que notre corpus d'échanges ne contient aucun exemple où l'intervenant-e ouvre l'échange en utilisant des stratégies de réparation afin de souligner que la demande ou les confidences initiales de l'adolescent-e n'ont pas obtenu une réponse en adéquation avec la demande faite ou ont pu susciter un inconfort par le fait de s'être confié sans obtenir de réponse. Dans 12 échanges, l'intervenant-e accuse réception des interventions précédentes de l'adolescent-e de façon générale, à la suite des actes de prise de contact et d'ouverture de l'échange. Par un accusé réception de façon générale, nous entendons que l'intervenant-e a composé un texto visant à faire savoir qu'il ou elle a lu, considéré ou encore compris les textos précédents. En somme, il y a généralement une prise en compte des premiers textos de l'adolescent-e, mais le malentendu n'est jamais réparé. L'extrait16 en est une illustration :

Extrait 16.

	interactant-e	I10_4
L36		RealtimeMessage 19:06
L37	I	Salut, bonsoir! Je suis enfin disponible pour toi, vraiment désolés pour le long délai d'attente
L38	I	Es-tu encore libre pour qu'on discute ensemble?
L39		RealtimeMessage 19:12
L40	A	Salut
L41	A	Oui
L42		RealtimeMessage 19:13
L43	I	Oh super, merci de ta grande patience
L44		RealtimeMessage 19:13
L45	A	Pas de troubles..
L46		RealtimeMessage 19:13
L47	I	Je veux aussi prendre le temps de te souhaiter la bienvenue, tu as bien fait d'avoir osé nous écrire
L48	I	c'est pas toujours évident surtout la 1ère fois, et bravo de l'avoir fait
L49	I	:)
L50		RealtimeMessage 19:14
L51	A	Je savais juste plus quoi faire :')

⁴³ Notons que dans le seul cas où ce type d'ouverture n'est pas respecté, l'intervenant-e amorce l'échange par un énoncé contenant un acte de demande : « *Qu'est ce qu'il se passe au juste?* ».

L52		RealtimeMessage 19:15
L53	I	Ça va me faire plaisir qu'on parle de tout ça ensemble
L54	I	Juste pour que je puisse bien m'ajuster, pourrais-tu me confirmer ton âge stp? je présume autour de 16 ans?
L55		RealtimeMessage 19:15
L56	A	Ouais, j'ai 16 ans
L57		RealtimeMessage 19:16
L58	I	Parfait merci!
L59	I	Pour t'expliquer en bref notre service, on est tous.les des intervenant·e·s professionnels.les, on peut parler d'une foule de sujets, mais on essaie de se
L60	I	concentrer sur un seul par discussion, on ne fait pas de suivis, par contre, tu peux toujours nous recontacter au besoin
L61		RealtimeMessage 19:17
L62	A	De se? ^^"
L63	A	Okay, pas de problèmes
L64		RealtimeMessage 19:17
L65	I	Oki cool, et c'est confidentiel
L66		RealtimeMessage 19:18
L67	A	Parfait ça :')
L68		RealtimeMessage 19:18
L69	I	Super! J'ai bien lu ce que tu as écrit plus haut
L70	I	et vraiment, tu as bien fait de venir nous en parler pour ne pas rester seul avec tout ça de pris en toi
L71		RealtimeMessage 19:19
L72	A	Désolé, je sais pas si j'ai été clair
L73	A	Merci, j' imagine? 😊

Dans cet extrait, l'ouverture de l'échange s'effectue la ligne 37 par les salutations de l'intervenant·e (« *Salut, bonsoir!* »), un acte d'engagement (*Je suis enfin disponible pour toi*) et des excuses pour le délai d'attente (« *vraiment désolés pour le long délai d'attente* ». La ligne 38 contient une demande d'engagement (« *Es-tu encore libre pour qu'on discute ensemble?* »). Remarquons que les stratégies de réparation employées par l'intervenant·e, soit les excuses du délai et les remerciements pour sa grande patience ne concernent pas les confidences précédentes de l'adolescent, mais plutôt « l'impolitesse » de l'important délai d'attente (1h45). Ajoutons que, selon la terminologie de Kerbrat-Orecchioni (2005), les remerciements « *Oh super, merci de ta grande patience* » agissent comme un acte valorisant pour la face (FFA) ayant ici une fonction compensatoire.

L'intervenant·e accuse réception des confidences plus tard à la ligne 72 : « *Super! J'ai bien lu ce que tu as écrit plus haut et vraiment, tu as bien fait de venir nous en parler pour ne pas rester seul avec tout ça de pris en toi* ». L'adolescent reprend le récit de ses confidences à partir là, ses réponses témoignant d'une certaine gêne ou inconfort par rapport à l'état émotionnel dans lequel il se trouvait en rédigeant ses premiers textos : « *Désolé, je sais pas si j'ai été clair ; Merci, j' imagine? 😊* ».

Cette absence de réparation du malentendu par l'intervenant·e peut d'abord s'expliquer par la transposition du modèle de la structure d'échange utilisée au téléphone au contexte de la messagerie texte. En effet, comme bien d'autres services d'assistance téléphonique, Tel-jeunes a développé son service de messagerie texte à partir des pratiques existantes. Au téléphone, l'ouverture type consiste en l'identification du service *Tel-jeunes bonjour*, une formule de bienvenue *ça va me faire plaisir de parler avec toi* puis des questions de statistiques permettant d'identifier si la personne est au bon endroit et de dresser un portrait de la clientèle. Cependant, cette structure ne coïncide pas avec le fait qu'à travers les messages automatisés, une forme de soutien a déjà été amorcée. Par conséquent, l'intervenant·e ne serait pas conscient·e qu'un malentendu vient de se produire. Nous pouvons poser l'hypothèse interprétative que, de son point de vue, l'échange n'a pas commencé tant qu'il n'est pas « arrivé », n'a pas amorcé l'échange.

Un deuxième élément d'explication pourrait résider dans le fait qu'au téléphone, la réalisation des actes de confidences correspond au travail habituellement accompli durant le corps de la rencontre d'intervention. Autrement dit, lorsque les présentations sont faites, que nous avons échangé quelques informations générales, nous pouvons passer aux confidences. En effet, le modèle d'intervention préconisé chez Tel-jeunes met l'accent sur l'importance de s'attarder d'abord à accueillir, à paraître chaleureux·se afin d'instaurer un climat de confiance qui procure à l'adolescent·e un sentiment de sécurité qui favorise la confiance. Or, les analyses montrent que par messagerie texte, la question ou les confidences peuvent survenir beaucoup plus tôt.

Poursuivons par la présentation d'extraits où le malentendu apparaît au moment où l'intervenant-e ouvre l'échange en ignorant les textos précédents de l'adolescent-e, occasionnant ainsi un bris ou une rupture de la conversation.

4.2.1.1.3 Le bris ou la rupture de la conversation

Nous avons identifié un bris ou une rupture de la conversation dans 5 des échanges analysés, c'est-à-dire que l'adolescent-e doit recommencer, un peu comme si ce qui avait été dit auparavant n'existait pas. L'extrait 17 illustre un appel à l'aide de la part d'une adolescente.

Extrait 17.

Ligne	interactant-e	l15_5
L1		RealtimeMessage 20:42
L2		Jme sens pas bien j'ai mal tellement mal et je suis plus capable de supporter sa
L3		RealtimeMessage 20:42
L4 L5 L6 L7 L8 L9	MA	Salut, bienvenue chez Tel-jeunes ! Tous nos intervenant-e-s sont présentement en discussion avec un-e autre jeune, merci pour ta patience 😊 En attendant, voici comment ça fonctionne lorsque tu nous contactes. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Comment-ca-marche N.B les messages suivants sont des messages automatiques, tu en recevras un maximum de 6. l'intervenant-e te mentionnera lorsqu'il-elle sera avec toi.
L10		RealtimeMessage 20:45
L11 L12 L13	MA	On ne t'a pas oublié, tu es toujours dans notre file d'attente. Si ta vie ou celle d'un-e ami-e est en danger actuellement c'est important que tu reçoives rapidement de l'aide, appelle le 911.
L14		RealtimeMessage 20:56
L15 L16 L17 L18	MA	Pour faciliter ta discussion avec l'intervenant-e dès que ce sera ton tour, voici quelques questions. Quel âge as-tu? Dans quelle ville habites-tu? Quel est ton genre? Est-ce la première fois que tu communique avec nous? Si oui, comment as-tu entendu parler de nous?
L19		RealtimeMessage 21:19
L20 L21	A	J'ai 15 ans Région
L22		RealtimeMessage 21:19

L23 L24 L25	MA	Merci pour ta patience, tu es toujours dans la file d'attente 😊 On a bien hâte d'échanger avec toi. Veux-tu nous expliquer brièvement la raison pour laquelle tu as choisi de nous contacter aujourd'hui?
L26		RealtimeMessage 21:19
L27 L28	A	Femme Jme sens pas bien j'ai mal tellement mal et je suis plus capable de supporter sa
L29		RealtimeMessage 21:25
L30 L31 L32 L33 L34	MA	Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources Si à tout moment tu n'as plus envie d'attendre ou besoin de communiquer avec nous, tu peux écrire NON et l'intervenant-e ne te relancera pas lorsqu'il-elle prendra ton message.
L35		RealtimeMessage 21:38
L36	A	??
L37		RealtimeMessage 22:25
L38	I	Bonjour ! Je suis là pour discuter avec toi 😊
L39	I	Est-ce que c'est la première fois que tu nous contactes ?
L40		RealtimeMessage 22:26
L41	A	Bonjour
L42	A	Oui
L43		RealtimeMessage 22:26
L44	I	Comment as-tu entendu parler de nous ? :)
L45		RealtimeMessage 22:26
L46	A	J'ai cherché sur internet
L47		RealtimeMessage 22:27
L48	I	Parfait ! Comment je peux t'aider aujourd'hui ? :)
L49		RealtimeMessage 22:28
L50 L51	A	Jme sens pas bien j'ai mal tellement mal et je suis plus capable de supporter sa je sais pas quoi faire

La rupture de la conversation se construit sur plusieurs interventions. Le point de départ est le tout premier texto de l'adolescente envoyé au service Tel-jeunes à 20h42 : « *Jme sens pas bien j'ai mal tellement mal et je suis plus capable de supporter sa* ». Ce premier énoncé de l'adolescente est sans salutations et d'une grande intensité émotionnelle, soulignée par la gradation des modalités de présentation de soi « *pas bien* » ; « *j'ai mal* » ; « *tellement mal* » ; « *plus capable de supporter ça* » des marques qui sont indicatrices de l'intensité d'une douleur insupportable ressentie l'adolescente. Le caractère pressant de cette demande d'aide se rapproche d'un appel d'urgence nécessitant une assistance immédiate (Laforest, 2011). En ce sens, le texto de l'adolescente appelle à une réponse rapide de la part de l'intervenant-e.

Or, en réponse à cet appel d'urgence, c'est un premier message automatisé qui sera transmis à l'adolescente : « *Salut, bienvenue chez Tel-jeunes ! Tous nos intervenant-e-s sont présentement en discussion avec un-e autre jeune, merci pour ta patience 😊 En attendant, voici comment ça fonctionne lorsque tu nous contactes. [teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Comment-ca marche](https://teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Comment-ca-marche) N.B les messages suivants sont des messages automatiques, tu en recevras un maximum de 6. L'intervenant-e te mentionnera lorsqu'il-elle sera avec toi* ». ».

L'adolescente réitère son appel une deuxième fois à 21 : 19 : « *Jme sens pas bien j'ai mal tellement mal et je suis plus capable de supporter sa* » et elle reçoit à nouveau un texto automatisé ne correspondant pas à la réponse attendue : *Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources* ».

Près d'une heure après avoir envoyé son premier texto, l'adolescente manifeste son incompréhension sous la forme de points d'interrogation devant une réponse qui ne vient pas : « ?? ». Ainsi, à trois moments alors même que l'intervenant-e est absent-e, le malentendu se poursuit. Selon le scénario prévu à Tel-jeunes, l'intervenant-e devrait ouvrir l'échange et, compte tenu de la répétition des appels à l'aide précédents et du délai d'attente, reprendre les propos de l'adolescent-e afin de lui offrir cette assistance dont elle a besoin.

Dans cet extrait, nous constatons d'une part qu'un premier bris de la conversation se produit au moment où l'intervenant-e ouvre l'échange en produisant plusieurs tours coordonnés en rupture avec le thème de l'appel à l'aide de l'adolescente, soit des actes d'ouverture d'échange. Bien que les appels à l'aide précédents demeurent non répondus, ce changement d'orientation thématique est entériné par l'adolescente qui répond aux questions de l'intervenant-e. L'utilisation d'emoji et de symboles représentant un bonhomme sourire par l'intervenant-e vient accentuer le décalage affectif avec la douleur

insupportable exprimée par l'adolescente à plusieurs reprises déjà. Le point culminant du bris de la conversation apparaît au moment où l'intervenant·e produit un acte de demande : « *Parfait ! Comment je peux t'aider aujourd'hui ? :)* » et l'adolescente doit recommencer : « *Jme sens pas bien j'ai mal tellement mal et je suis plus capable de supporter sa je sais pas quoi faire* ». Ce bris est susceptible d'entraîner un acte menaçant pour la face de l'adolescente qui pourrait se sentir à divers degrés invalidée, ignorée, humiliée, etc., et pour la face de l'intervenant·e, qui pourrait apparaître impoli·e, incompetent·e ou insensible. Par ailleurs, le fait que l'adolescent·e reprenne textuellement (copie-colle) son message initial, sans modalisation ni adoucisseur, peut être indicatif de son insatisfaction quant à la façon dont a été géré le malentendu.

Dans cet extrait, une première manifestation de tension interactionnelle apparaît sous la forme de deux points d'interrogation, suite à une heure d'attente sans réponse. De plus, la reprise textuelle du message initial par l'adolescente, sans modélisation ni adoucisseur, peut également être interprétée comme un indicateur d'une forme de tension. En résumé, malgré le très long délai d'attente, la teneur émotive de son appel à l'aide et le bris de la conversation, l'adolescente continue l'échange, apparaît polie et répond aux questions de l'intervenant·e. Dans le contexte d'un service comme Tel-jeunes, où l'impact d'un tel malentendu peut amener un·e adolescent·e à se sentir incompris·e ou invalidé·e, il est important de se questionner sur les raisons de l'absence de marques observables de l'effet de ce malentendu de la part de l'adolescent·e.

Nous n'avons pas accès aux raisons pour lesquelles l'intervenant·e n'a pas repris les propos de l'adolescent·e. Par expérience, nous savons que les intervenant·e·s connaissent la possibilité que l'adolescent·e puisse avoir posé une question ou débuté des confidences avant que l'échange ne commence. Par ailleurs, la formation offerte par Tel-jeunes sur l'intervention médiatisée par messagerie texte préconise la relecture des textos en ouverture d'échange et de porter attention à leur contenu. Cependant, certains facteurs peuvent influencer l'attention des intervenant·e·s ; la fatigue, le nombre de personnes en file d'attente visible sur l'écran de l'intervenant·e ou encore l'enchaînement d'échanges les uns à la suite des autres. Rappelons également le fait qu'au moment de la collecte de données, la

pandémie de Covid-19 obligeait les intervenant·e·s au télétravail, souvent dans des conditions moins propices à la concentration (par exemple, devoir s'installer à la table de la cuisine ou encore dans sa chambre). Durant cette période, la moyenne de requêtes entrantes au service texto était de 57 par jour et la moyenne de requêtes entrantes chez Tel-jeunes, incluant tous les canaux de communication, était de 197 par jour.

4.2.2 La gestion de l'espace de parole et du temps : le phénomène du délai d'attente

Un autre type de malentendu interactionnel survient lors de la transition entre le moment où l'adolescent·e est placé dans une file d'attente virtuelle et l'arrivée de l'intervenant·e. Pour l'adolescent·e, il est impossible de savoir combien de temps il lui reste à attendre. Un certain délai peut probablement être interprété comme acceptable, mais à partir d'un moment cela engendre la possibilité d'avoir été oublié ou mis de côté, ou encore qu'un problème technique est survenu. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un malentendu lié à l'absence perçue de l'intervenant·e et associée à un bris de service, comme en témoigne le questionnement de l'adolescent·e : « *il y a quelqu'un ?* » Soulignons que selon la théorie des actes menaçants pour la face de Brown et Levinson de 1978, attendre sans obtenir de réponse s'avère un acte menaçant pour la face pouvant susciter à divers degrés un sentiment de doute, de gêne, d'humiliation, de honte, ou de vexation (Kerbrat-Orecchioni, 2005). À l'intérieur de notre corpus, nous avons relevé quatre malentendus de ce type.

À l'extrait 18, le malentendu est signalé par la formulation d'une question : « *Est-ce qu'ils m'ont oublié?* » qui prend ici la forme d'un reproche lié à l'absence de réponse.

Extrait 18.

Ligne	interactant·e	I15_1
L16		RealtimeMessage 19:47
L17 L18 L19	MA	Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources
L20 L21	MA	Si à tout moment tu n'as plus envie d'attendre ou besoin de communiquer avec nous, tu peux écrire NON et l'intervenant·e ne te relancera pas lorsqu'il-elle prendra ton message.
L22		RealtimeMessage 20:40
L23	A	Est-ce qu'ils m'ont oublié?
L24		RealtimeMessage 20:49
L25	I	Bonjour ! Je suis là pour discuté avec toi 😊
L26	I	Bien sûr qu'on ne t'a pas oublié ! La file d'attente est longue ce soir
L27		RealtimeMessage 20:50
L28	A	Bonsoir ahha d'accord

Notons également dans la question « *Est-ce qu'ils m'ont oublié ?* », l'usage du pronom « ils » désignant le service Tel-Jeunes, comme si les intervenant·e·s étaient effectivement absents. L'usage de ce pronom surligne, pour ainsi dire, l'absence vécue. De fait, l'adolescent·e n'écrit pas sa question en l'adressant directement à son interlocuteur « *Est-ce que vous/tu m'avez/as oublié* », formulation à laquelle nous aurions pu nous attendre compte tenu du contexte interactionnel, soit un échange avec un·e intervenant·e.

Le délai entre la réception du sixième et dernier message automatisé (19 : 47) et l'arrivée de l'intervenant·e (20 : 49) est long, plus d'une heure. D'une part, l'intervenant·e gère le malentendu en produisant un premier énoncé à la ligne 25 composé de salutations et d'un acte confirmant sa présence attentive, lequel est accompagné d'un emoji bonhomme sourire exprimant ainsi des sentiments chaleureux : « *Bonjour ! Je suis là pour discuté avec toi 😊* ». D'autre part, l'intervenant·e poursuit en réparant le malentendu en s'excusant au nom de l'organisation (par le on) et où le « *bien sûr* » et le point d'exclamation contribuent à marquer l'évidence : « *Bien sûr qu'on ne t'a pas oublié ! La file d'attente est*

longue ce soir ». Il est intéressant d'observer que l'ajout de la justification « *La file d'attente est longue ce soir* » permet à la fois d'évoquer des circonstances atténuantes pour justifier ce qui a été considéré comme une impolitesse et de contribuer à la construction de la compétence de l'intervenant-e (se présentant comme quelqu'un qui travaille fort, qui est présent-e et à l'écoute). La réparation du malentendu est ensuite acceptée par l'adolescent-e et les rires lexicalisés permettent de réduire la tension : *Bonsoir ahha d'accord*.

À l'inverse de ce que nous venons d'observer, l'extrait suivant illustre une situation où l'adolescent-e signale le malentendu par une question, mais dans ce cas-ci, l'intervenant-e accuse réception de la question sans procéder à une réparation du malentendu :

Extrait 19.

Ligne	interactant-e	I6_1
L9		RealtimeMessage 20:57
L10 L11 L12	MA	Merci pour ta patience, tu es toujours dans la file d'attente 😊 On a bien hâte d'échanger avec toi. Veux-tu nous expliquer brièvement la raison pour laquelle tu as choisi de nous contacter aujourd'hui?
L13		RealtimeMessage 21:06
L14	A	J'ai une question importante que je ne peux poser à personne
L15		RealtimeMessage 21:10
L16 L17 L18	MA	Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources
L19 L20	MA	Si à tout moment tu n'as plus envie d'attendre ou besoin de communiquer avec nous, tu peux écrire NON et l'intervenant-e ne te relancera pas lorsqu'il-elle prendra ton message.
L21		RealtimeMessage 22:05
L22	A	Est-ce que vous êtes là?
L23		RealtimeMessage 22:11
L24 L25	I	Salut. Je suis avec toi. Accepterais-tu d'abord de me dire ton âge/genre/ville? Pour nos statistiques, mais surtout pour m'aider à te poser les bonnes questions!
L26		RealtimeMessage 22:14
L27	A	Je ne préférerais pas si ça te dérange pas...
L28		RealtimeMessage 22:16
L29		ok. Tu dit que tu as une question à poser... qu'est ce qu'il se passe?

Notons que, contrairement à l'extrait précédent, l'adolescent-e signale le malentendu par une question à la ligne 22 « *Est-ce que vous êtes là?* » dont le pronom « vous » renvoie directement à son

interlocuteur·trice. Dans cet extrait, le délai entre la réception du sixième et dernier message automatisé (21:10) et l'arrivée de l'intervenant·e (22:05) est également d'un peu moins d'une heure. Aux lignes 24 et 25, l'intervenant·e ouvre l'échange en signalant sa présence, c'est-dire qu'il prend en compte la question de l'adolescent·e tout en enchaînant sur une question de statistiques : « *Salut. Je suis avec toi. Accepterais-tu d'abord de me dire ton âge/genre/ville? Pour nos statistiques, mais surtout pour m'aider à te poser les bonnes questions!* ». En conséquence, le malentendu n'est pas réparé et l'échange se poursuit sans que l'adolescent·e le mentionne de nouveau.

Décrivons maintenant le phénomène du malentendu lié à l'absence ou au délai de la réponse de l'intervenant·e ou de l'adolescent·e.

4.2.2.1 La gestion de l'espace de parole et du temps : le phénomène de l'absence ou du délai de réponses

La conversation en face à face implique que les interlocuteur·trice·s en présence ont le devoir de manifester leur engagement réciproque (Vincent, 2001 ; Traverso, 2013). C'est-à-dire qu'au-delà de la compréhension de ce qui est lui raconté, l'auditeur·trice démontre son attention en accompagnant le récit du locuteur·trice par des signaux du regard, des hochements de tête, des sons ou des petits mots qui permettent alors au locuteur·trice d'ajuster à son tour ses propos. En situation d'échange médiatisé par messagerie texte, la situation est différente. Aucun des interactant·e·s n'a jamais la garantie de la présence ou de l'attention réciproque de l'autre, le risque de se retrouver tout à coup seul·e à discourir est omniprésent. Autrement dit, l'un des seuls indices permettant de déduire la présence ou l'attention de l'autre est le délai avec lequel cette personne nous répond par un autre texto. Au sein de notre corpus, nous avons observé trois situations dans lesquelles l'adolescent·e ou l'intervenant·e émet une demande de confirmation de la présence de son interlocuteur·trice, suite à un délai de 5 minutes ou plus sans réponse.

Ce type de malentendu est également de niveau social, puisque dans le cadre d'une rencontre d'intervention, un défaut d'attention de la part de la personne aidée ou de la personne aidante pourrait être interprété comme de l'indifférence, de l'impolitesse, voire remettre en question la compétence de l'intervenant-e ou la disposition de l'adolescent-e à recevoir de l'aide.

L'extrait suivant illustre à la fois la gestion de ce type de malentendu et l'effet de celui-ci sur la poursuite de l'échange.

Extrait 20.

Ligne	interactant-e	l12_3
L62		RealtimeMessage 21:57
L63	I	Comment te sens-tu dans cette situation?
L64		RealtimeMessage 22:02
L65	I	Es-tu tjrs là?
L66		RealtimeMessage 22:05
L67 L68	I	Puisque je n'ai pas de réponse de ta part, ce n'est peut-être plus un bon moment pour toi pour discuter. Réécris-nous ou téléphone-nous au besoin. À bientôt!
L69		RealtimeMessage 22:06
L70	A	Aloo
L71	A	Désolée
L72	A	J'ai perdu mon téléphone
L73		RealtimeMessage 22:06
L74	I	Oh!
L75		RealtimeMessage 22:07
L76	A	Désolée
L77	A	Mais je me sens mal
L78		RealtimeMessage 22:07
L79	I	Là tu es correcte pour poursuivre?
L80		RealtimeMessage 22:07
L81	A	Oui oui
L82		RealtimeMessage 22:08
L83	I	OK. Tu te sens mal dans quel sens au juste?

Nous pouvons déduire que le délai de réponse de 5 minutes suite à la question posée en ligne 63 : « *Comment te sens-tu dans cette situation ?* » a suscité un doute chez l'intervenant-e quant à la présence de l'adolescente puisqu'à la ligne suivante, celui-ci ou celle-ci énonce une demande de confirmation de la présence de l'adolescente à la ligne 67 : « *Es-tu tjrs là ?* » Témoinant de l'interprétation de l'intervenant-e à savoir que l'adolescente n'est plus présente ou engagée dans l'échange, un acte de conclusion est produit à la ligne 68 : « *Puisque je n'ai pas de réponse de ta part, ce n'est peut-être plus un bon moment pour toi pour discuter. Réécris-nous ou téléphone-nous au besoin. À bientôt !* ».

Le retour de l'adolescente aux lignes 70, 71 et 72 est initié par la réparation du malentendu sous la forme d'excuses et l'invocation des circonstances atténuantes l'ayant empêché de répondre : « *Aloo ; Désolée ; J'ai perdu mon téléphone* ». L'enchaînement de l'intervenant-e laisse observer une augmentation de la tension, car plutôt qu'une acceptation des excuses et la poursuite de l'échange, la réponse de l'intervenant-e, une interjection suivie d'un point d'exclamation, exprime une réaction de surprise ou d'étonnement : « *Oh!* » obligeant du même coup l'adolescente à poursuivre la réparation. Ce qu'elle fait à la ligne 76 en répétant ses excuses : « *Désolée* » et en enchaînant directement par la réponse à la question laissée sans réponse à la ligne 66 : « *Mais je me sens mal* ».

Une nouvelle marque de tension apparaît alors que l'intervenant-e refuse d'enchaîner sur le thème de l'adolescente et produit un acte de confirmation à l'adresse de l'adolescente : *Là tu es correcte pour poursuivre?* Cette demande témoigne que l'intervenant-e remet en question ou du moins vérifie la disposition de l'adolescente à recevoir de l'aide avant de poursuivre, ce que confirme l'adolescente par : « *Oui oui* » qui renforce l'acquiescement. À la ligne 83, la réparation du malentendu est acceptée, marque l'atténuation de la tension et l'échange se poursuit : « *OK. Tu te sens mal dans quel sens au juste?* »

Poursuivant la présentation de cette forme de malentendu, voici maintenant un extrait d'un échange où l'intervenant-e interprète le délai de réponse de l'adolescente comme un défaut possible d'attention ou de sa présence, alors que ce délai est dû à la fluctuation de la qualité de son propre réseau internet.

Extrait 21.

Ligne	interactant-e	I6_2
L80		RealtimeMessage 21:23
L81	A	Je suis encore en suivi avec en fait
L82		RealtimeMessage 21:25
L82 L83	I	Est ce que tu lui en parle de son sentiment de ne pas toujours être en contrôle de te émotions?
L84		RealtimeMessage 21:29
L85	I	est tu toujours la?
L86	I	allo?
L87		RealtimeMessage 21:32
L88	A	Oui ?
L89		RealtimeMessage 21:32
L90 L91	I	Est ce que tu lui en parle de son sentiment de ne pas toujours être en controle de tes émotions?
L92		RealtimeMessage 21:32
L93	A	Je disais que je suis toujours en suivie avec elle
L94		RealtimeMessage 21:36
L95	A	Vous recevez toujours les messages ?
L96		RealtimeMessage 21:37
L97	I	Désolée, mon internet avait laché pendant une seconde et ca reprends
L98		RealtimeMessage 21:37
L99	A	Oui elle le sait

Alors que l'intervenant-e et l'adolescente discutent du problème de l'adolescente, l'intervenant-e (L84) produit deux actes consécutifs de demande de confirmation de la présence : « *est tu toujours la?* » ; « *allo?* ». Rompant avec le thème précédent, ces questions témoignent d'un doute quant à la présence et à la disponibilité de l'adolescente dont l'indice est le délai d'attente de quatre minutes à la question posée aux lignes 82 et 83 : « *Est ce que tu lui en parle de son sentiment de ne pas toujours être en contrôle de te émotions?* ».

La réaction de l'adolescente à la ligne 88 « *Oui ?* » exprime l'incompréhension appelant une clarification de la part de l'intervenant-e. En répétant la question : *Est ce que tu lui en parle de son sentiment de ne pas toujours être en controle de tes émotions?*, l'intervenant-e est susceptible de mettre à mal sa propre image (avoir ignoré la question, paraître maladroit-e ou incompetent-e) et celle de l'adolescente (se sentir vexée, ignorée ou incomprise). L'adolescente produit alors deux énoncés, le premier répondant à la question posée par l'intervenant-e « *Je disais que je suis toujours en suivie avec elle* » et le second, contenant un acte de confirmation de la bonne transmission et réception des messages : « *Vous recevez toujours les messages ?* » Cet acte de demande de confirmation amène l'intervenant-e à s'excuser et expliquer le problème de communication venant de se produire : « *Désolée, mon internet avait laché pendant une seconde et ca reprends* ». Le fait que l'adolescente poursuive ensuite l'échange n'est pas nécessairement preuve de bonne compréhension, au sens où soit la réponse obtenue est satisfaisante, soit elle a décidé, pour une raison qui ne nous est pas connue, de ne pas poser davantage de questions à ce sujet.

Nous avons également remarqué dans deux échanges l'utilisation d'une précaution prise par l'intervenant-e qui témoigne d'un certain savoir ou expérience quant aux facteurs techniques pouvant contribuer à un délai de réponse. L'extrait suivant en est un exemple :

Extrait 22.

Ligne	interactant-e	17_4
L20		RealtimeMessage 16:33
L21	I	Parfait :) dans ce cas, je t'écoute! Raconte-moi ce qui t'amènes à nous écrire aujourd'hui?
L22		RealtimeMessage 16:41
L23	A	et je suis tellement fatiguée ces temps-cis avec la grossesse que tout me rentre dedans
L24		x1000 et avec l'école je trouve ca super dur et j'ai juste envie de tout abandonner, parceque
L25		j'ai plus d'énergie
L26		RealtimeMessage 16:45
L27	I	Je veux être certaine que j'ai tout reçu, je crois ne pas avoir tout tes messages... est-ce que
L28		tu m'as envoyé autre chose à part "je suis tellement fatiguée...
L29		RealtimeMessage 16:45
L30	A	Oups
L31	A	Bonjour, dans le fond je suis enceinte de 7,4 semaines et je prenais la pillule alors ce n'était
L32		pas prévue, mais moi et mon copain avons décider de le garder. À la suite de cette nouvelle,
L33		mon copain à trouvé un travail, puisqu'on va avoir besoins d'un revenu vu que moi je suis
L34		au Cégep. Il travail donc de 16h a 2h du matin du lundi au jeudi et de 8 a 22h la fin de

L35		semaine. J'étais pas super d'accord avec le fait qu'il travaille 6 jours sur 7 à deux jobs, mais
L36		bon on a pas vraiment le choix pour bébé. La seule chose qui me rends vraiment en colère,
L37		c'est qu'il a un ami qui travaille avec lui, alors il passe tout son temps au travail avec ce gars
L38		là (ça c'est correct... mais) quand ils se lèvent le matin, ils se textent et passent la journée
L39		avant le travail ensemble. ET SA SEULE JOURNÉE DE CONGÉ AUSSI (le vendredi).
L40	A	et je suis tellement fatiguée ces temps-cis avec la grossesse que tout me rentre dedans
L41		x1000 et avec l'école je trouve ça super dur et j'ai juste envie de tout abandonner, parceque
L42		j'ai plus d'énergie

Dans cette situation, bien que quatre minutes se soient écoulées suite à la requête de l'intervenant·e, il ou elle ne demande pas à l'adolescente si elle est toujours là. Plutôt, elle anticipe un possible malentendu en exprimant son incertitude quant à la réception des textos et précise ensuite le contenu reçu : *Je veux être certaine que j'ai tout reçu, je crois ne pas avoir tout tes messages... est-ce que tu m'as envoyé autre chose à part "je suis tellement fatiguée..."*. L'adolescente manifeste ensuite la prise de conscience du malentendu et la reconnaissance de sa responsabilité à travers l'exclamation « oups », signalant un raté.

L'explication la plus plausible de cette précaution est que l'intervenant·e a déjà vécu une expérience similaire ou a conscience des problèmes techniques liés notamment aux fluctuations de la qualité de connexion internet. D'ailleurs, cette précaution contribue à la construction de son rôle en tant que professionnel·le à l'écoute. La connaissance des enjeux techniques permet ainsi à l'intervenant·e de mieux interpréter toutes les possibilités lorsqu'il s'agit de délai ou d'absence de réponse, plutôt que de supposer d'emblée que l'adolescent·e n'est plus présent·e ou attentif·ve.

Ceci conclut la présentation des malentendus de type interactionnel. La prochaine section sera dédiée aux malentendus du niveau discursif, c'est-à-dire concernant le discours élaboré conjointement par l'intervenant·e et l'adolescent·e.

4.2.3 Les malentendus au niveau discursif

Trois phénomènes de malentendus ont été observés au niveau du discours, soit 1) à propos du thème abordé, 2) de ce qui pose problème pour l'adolescent·e ainsi que 3) de la négociation de la valeur d'une information ou d'un conseil donné·e par l'intervenant·e.

4.2.3.1 La négociation du thème de l'échange et de sa progression

Ensemble, l'adolescent·e et l'intervenant·e ne discutent pas de tout et de rien, plutôt iels doivent parvenir à une interprétation commune du « problème » pour lequel l'adolescent·e a contacté Tel-jeunes. L'analyse thématique des interactions permet d'étudier comment les participant·e·s, au fil de leurs enchaînements, construisent un thème, le font progresser ou encore le rejettent (Traverso, 1996). À l'intérieur de notre corpus de malentendus, l'analyse de la négociation du thème de l'échange met à jour les difficultés que peuvent éprouver l'intervenant·e et l'adolescent·e à se mettre d'accord sur l'introduction d'un thème, sur sa poursuite, à en changer son orientation ou encore à le conclure par le biais d'échanges textos.

Ce type de malentendu est présent dans 8 échanges sur un total de 22 : dans chacun des cas, le problème d'interprétation est signalé par une demande de précision ou par une reformulation. En aval de ces marques, nous retrouvons un énoncé contenant une question, une information ou une affirmation dont le sens est équivoque pour l'adolescent·e ou l'intervenant·e, l'amenant à stopper la progression de l'échange afin de revenir à l'élément du discours qui fait problème. La demande de précision et la reformulation amènent l'interlocuteur·trice à lever l'équivoque, en spécifiant l'information qu'iel souhaitait communiquer. Ce travail discursif afin de se mettre d'accord sur le sens des mots, s'inscrit dans une stratégie générale visant à prévenir un éventuel malentendu. Voici un extrait dans lequel la demande de précision de la part de l'adolescente renvoie à une stratégie de prévention du malentendu. L'échange métadiscursif suivant cette demande de précision, à partir de la ligne 61, permet ainsi d'éclaircir le référent

désigné par le pronom démonstratif « cela », à la ligne 57 « *est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut t'aider avec tout cela ?* ».

Extrait 23.

Ligne	interactant·e	I15_1
L40		RealtimeMessage 20:57
L41	I	qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en ce moment ?
L42		RealtimeMessage 20:57
L43	A	Tous les changements, le covid, je me sens "morte". Je n'ai pas l'impression de vivre
L44	A	J'ai également un TPL, trouble anxieux généralisé avec agoraphobie, anorexie chronique et
L45		dépression chronique
L46		RealtimeMessage 20:58
L47	I	Je comprends tout à fait ! C'est tout un bouleversement ce qu'on vit ...
L48	I	ça fait beaucoup de défis en même temps pour toi !
L49		RealtimeMessage 20:59
L50	A	Beaucoup trop de défis à la fois. En plus d'une très mauvaise situation financière.
L51	A	Présentement, ma situation financière.. c'est elle qui me cause le plus de "mal être "
L52		RealtimeMessage 20:59
L53	I	tu es vraiment courageuse de tenir bon comme tu le fais !
L54		RealtimeMessage 21:00
L55	A	J'essaie
L56		RealtimeMessage 21:00
L57	I	oh je comprends... est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut t'aider avec tout cela ?
L58		RealtimeMessage 21:00
L59	A	Avec quoi exactement ?
L60		RealtimeMessage 21:01
L61	I	avec l'argent ...
L62	I	tes parents, un chum ...

Dans cet extrait, l'intervenant introduit le thème des difficultés vécues par l'adolescent·e à travers une demande d'explication : « *qu'est-ce qui est le plus difficile pour toi en ce moment ?* ». Ce thème est à la fois entériné par l'adolescent·e qui produit plusieurs tours coordonnés à cette question (de la ligne 43 à 45) : « *Tous les changements, le covid, je me sens "morte". Je n'ai pas l'impression de vivre* » et développé par l'intervenant·e qui recadre les difficultés mentionnées comme des défis et évalue positivement l'attitude de l'adolescente. En regard de cette progression thématique, le malentendu potentiel se produit à la ligne L57, alors que l'intervenant·e change l'orientation thématique pour aborder l'aide dont l'adolescente

pourrait obtenir d'autrui pour surmonter « tout cela » : « *oh je comprends... est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut t'aider avec tout cela ?* » Or, ici, considérant l'ensemble des « défis » évoqués, l'expression pronominale « tout cela » n'apparaît pas renvoyer à un référent clair, ce que soulève l'adolescente afin de lever le malentendu potentiel.

Il est à noter que l'introduction par l'intervenant-e d'un nouveau thème « *qui peut t'aider avec tout cela* » interrompt l'adolescente dans le fil de son récit. Par ailleurs, une fois que l'intervenant-e a apporté des éclaircissements, l'adolescente accepte la rupture du thème précédent en enchaînant sur le nouveau thème.

Alors que ce malentendu est initié par l'intervenant-e, le prochain extrait vise à décrire un malentendu où, à la ligne 62 et 63 l'adolescent-e est à l'origine du malentendu potentiel, demandant un conseil à propos d'un objet équivoque : « *cette situation-là* » :

Extrait 24.

Ligne	interactant-e	I10_1
L52 L53 L54	I	Super ça! Et si je disais que tu me sembles aussi une personne fidèle, loyale, honnête, qu'en penserais-tu?
L55		RealtimeMessage 0:02
L56 L57	A	Oui c'est tout à fait ça ! Je suis surprise que tu puisses voir tout ça en peu de temps et par texto ! Meme moi je n'avais jamais vraiment pris conscience de ces qualités :)
L58		RealtimeMessage 0:04
L59 L60	I	Ahh ça me fait plaisir que tu me dises ça! C'est quand même mon travail de réussir à saisir les gens même à travers un écran :)
L161		RealtimeMessage 0:06
L162 L163	A	Merci beaucoup ! Sa ma vraiment aider tout ça ! Sinon aurait tu un conseil à me donner face à cette situation là ?
L164		RealtimeMessage 0:06
L165 L166	I	Dans les moments où tu te sentiras moins sûre de toi, ou moins en confiance, je t'encourage à te rappeler ces belles forces qui sont aussi de belles valeurs!
L167	I	On peut souvent s'appuyer sur nos valeurs pour nous guider
L168	I	Hm, quand tu parles de cette situation-là, est-ce que tu fais référence à celle avec ton chum?
L170	I	(juste pour que je sois certaine)
L171		RealtimeMessage 0:08

L172 L173	A	Celle avec mon chum et celle pour la confiance aussi en faite ahah les deux situations m'aiderais beaucoup donc le conseil que tu ma donner me sera vraiment utile !
L74 L75	A	Oki super! Bien, sais-tu si ton chum s'est déjà questionné à savoir pour quelles raisons il était attiré à regarder des filles et de la porno?

Dans cet extrait, plus précisément de la ligne 52 à 60, l'intervenant-e et l'adolescent-e produisent plusieurs tours coordonnés autour du thème de l'estime de soi et des qualités de l'adolescente. L'adolescente complimente l'intervenant-e pour sa compétence : « *Oui c'est tout à fait ça ! Je suis surprise que tu puisses voir tout ça en peu de temps et par texto ! Meme moi je n'avais jamais vraiment pris conscience de ces qualités :)* » et, en retour, l'intervenant-e la remercie en invoquant son rôle : « *Ahh ça me fait plaisir que tu me dises ça! C'est quand même mon travail de réussir à saisir les gens même à travers un écran :)* ».

En regard de cette progression thématique, le malentendu potentiel se produit aux lignes L62 et 63, alors que l'adolescente change l'orientation thématique en produisant un énoncé comprenant à la fois un acte de clôture du thème et un acte de demande de conseil dont l'objet apparaît équivoque pour l'intervenant-e (*cette situation là*) : « *Merci beaucoup ! Sa ma vraiment aider tout ça ! Sinon aurait tu un conseil à me donner face à cette situation là ?* » Les lignes 65, 66 et 67 montrent que l'intervenant-e poursuivait alors sur le thème précédent, soit les forces de l'adolescente. L'utilisation de parenthèses (*juste pour que je sois certaine*) accompagne la demande de précision et contribue à adoucir ce qui pourrait être interprété comme un reproche tout en favorisant la construction du rôle de l'intervenant-e (qui est à l'écoute, qui veut comprendre, etc.). L'adolescente utilise alors une stratégie pour prévenir le malentendu en utilisant l'humour et en complimentant l'intervenant-e de sa compétence à l'aider, à savoir que le conseil reçu l'a déjà aidé et un autre l'aiderait beaucoup. L'intervenant-e accepte la rupture du thème précédent en enchaînant sur le nouveau thème : « *Oki super! Bien, sais-tu si ton chum s'est déjà questionné à savoir pour quelles raisons il était attiré à regarder des filles et de la porno?* »

En résumé, le malentendu lié à la progression thématique met à jour que des malentendus sont liés à l'équivoque de certains termes utilisés. Pour l'adolescent-e ou l'intervenant-e, cela se traduit par une

interruption des confidences ou du récit afin de prévenir un malentendu potentiel en demandant des précisions.

4.2.3.2 Les désaccords ou non-coïncidences sur ce qui pose problème

Un second phénomène de malentendu discursif observé lors de nos analyses concerne la co-construction du problème, de la question ou de la situation pour laquelle l'adolescent·e contacte le service Tel-jeunes. Cette étape est centrale dans l'échange, il s'agit de faire coïncider par des mots et des symboles deux « univers » qui ne se sont jamais rencontrés auparavant, celui de l'adolescent·e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses valeurs, ses expériences de demandes d'aide, etc.) et celui de l'intervenant·e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses expériences antérieures avec d'autres jeunes, etc.). Il n'est donc pas étonnant que l'arrimage de deux univers puisse comporter des moments de « non-coïncidences », partielles ou totales. Les marques témoignant de la manifestation ou encore la gestion de ce malentendu sont l'objection, la réfutation et la concession. Nous retrouvons ce type de malentendu dans 18 échanges sur un total de 22.

Les extraits suivants illustrent les formes variées de ce phénomène. Commençons par un extrait révélant un malentendu lié à la réinterprétation de la question initiale de l'adolescente :

Extrait 25.

Ligne	interactant·e	I10_2
L17		RealtimeMessage 18:37
L18	I	Salut, bonjour! Je suis maintenant disponible pour toi, désolés du délai d'attente
L19		Es-tu encore libre pour qu'on discute ensemble?
L20		RealtimeMessage 18:38
L21	A	Oui je suis encore libre j'aimerais savoir comment ont peu obtenir la pilule contraceptive
L22		d'urgence?
L23		RealtimeMessage 18:40

L24	I	Merci beaucoup de ta patience
L25		On va regarder ça ensemble, tu as bien fait de nous écrire!
L26		Pour commencer, est-ce que je peux te demander si tu peux me donner un peu plus de
L27		détails sur la raison pour laquelle tu voudrais savoir où l'obtenir?
L28		RealtimeMessage 18:44
L29	A	Oui enfaite j'ai couché avec quelqu'un sans protection et puis je ne veux pas tomber
L30		enceinte, car techniquement j'ovule dans 3 jours
L31		RealtimeMessage 18:46
L32	I	et est-ce que je peux te demander quand est-ce que ça s'est passé?
L33		RealtimeMessage 18:48
L34	A	Hier
L35		RealtimeMessage 18:48
L36	I	Parfait merci
L37	I	Est-ce que tu as vérifier avec certains endroits jusqu'à maintenant, pour te la procurer?
L38	I	Comme on est la fin de semaine, en soirée, le plus simple serait de voir avec la pharmacie
L39	I	mais si tu peux les appeler avant de te déplacer, ce serait mieux parce que parfois, ils ont
L40		des quantités limitées
L41	I	Est-ce que c'est quelque chose qui serait possible pour toi?
L42		RealtimeMessage 18:52
L43	A	Oui je crois que cela serait possible donc je dois appeler avant si je comprends bien?
L44		RealtimeMessage 18:53
L45	I	Oui c'est ça, au cas où ils en auraient pas
L46	I	comme ça, tu pourrais essayer d'appeler dans une autre,
L47	I	en espérant que tu trouves assez facilement
L48	I	s'ils n'en ont pas, peut-être que tu peux leur demander s'ils ont une autre succursale où ils
L49		en auraient
L50	I	mais généralement, c'est un service que les pharmacies offrent
L51	I	Qu'en penses-tu?
L52		RealtimeMessage 18:57
L53	A	Oui je crois que c une exelante idée mais est-ce que mais parents vont le savoir si j'achète
L54		la pilule?
L55		RealtimeMessage 18:59
L56	I	Si tu ne souhaites pas qu'ils le sachent, tu as droit à la confidentialité comme tu as plus de
L57		14 ans
L58	I	:)
L59	I	donc personne n'a le droit de les aviser
L60	I	Aurais-tu la possibilité d'aller à la pharmacie ce soir?
L61	I	Peut-être le sais-tu déjà, mais plus vite tu la prends, plus elle ferait effet efficacement
L62		RealtimeMessage 19:01
L63	A	Donc il faudrait que j'aille la chercher se soir pour quel puisses avoir plus de chance de faire
L64		effet?
L65		RealtimeMessage 19:02
L66	I	Oui c'est ça, autant que possible

Par l'utilisation de l'adverbe « *comment* » aux lignes 21 et 22, l'adolescente interroge la manière de se procurer la pilule contraceptive d'urgence : « *Oui je suis encore libre j'aimerais savoir comment ont peu obtenir la pilule contraceptive d'urgence?* ». Cette demande d'information est réinterprétée et reformulée par l'intervenant-e comme une question en *pourquoi*, en lien avec la raison pour laquelle elle souhaite se la procurer : « *Pour commencer, est-ce que je peux te demander si tu peux me donner un peu plus de détails sur la raison pour laquelle tu voudrais savoir où l'obtenir?* ».

Cette première réinterprétation de l'intervenant-e est potentiellement menaçante pour la face de l'adolescente, car elle pourrait exclure indirectement certains détails sur la pilule contraceptive d'urgence que la personne qui pose la question voulait savoir au départ (par exemple, les parents sont-ils automatiquement mis au courant, quel est le coût ou encore son efficacité). Cela étant, dans une telle relation asymétrique intervenant-e -adolescent-e, corriger directement l'interprétation du professionnel de la santé serait d'une part menaçant pour la face de ce dernier, risquant de porter atteinte à son sentiment de compétence et d'autre part, menaçant pour la face de l'adolescente, en admettant une forme de méconnaissance ou encore d'inexpérience.

Ainsi, les informations données au début de l'extrait par l'intervenant-e ⁴⁴concernent les lieux où se procurer la pilule contraceptive d'urgence (des lignes 37 à 40) : « *Est-ce que tu as vérifier avec certains endroits jusqu'à maintenant, pour te la procurer? ; Comme on est la fin de semaine, en soirée, le plus simple serait de voir avec la pharmacie ; mais si tu peux les appeler avant de te déplacer, ce serait mieux parce que parfois, ils ont des quantités limitées* ». Alors que, de son côté, l'adolescente gère le malentendu en produisant des reformulations qui s'articulent à un comment faire, à la ligne 43 : « *Oui je crois que cela serait possible donc je dois appeler avant si je comprends bien?* » ; aux lignes 53 et 54 : « *Oui je crois que c une exelante idée mais est-ce que mais parents vont le savoir si j'achète la pilule?* ».

⁴⁴ Notons que dans l'extrait, les informations fournies par l'intervenant-e ne correspondent pas au scénario typique chez Tel-jeunes ; certaines sont fausses (par exemple, devoir appeler dans une pharmacie avant de se procurer la pilule contraceptive d'urgence) ou incomplètes (notamment, sur la confidentialité).

L'analyse de ce malentendu permet de rendre compte de l'importance du travail tacite d'inférence que doit réaliser l'intervenant-e à propos des savoirs de chaque adolescent-e qui contacte le service texto de Tel-jeunes. De fait, à l'intérieur d'un même quart de travail, l'intervenant-e peut échanger avec une dizaine de jeunes ayant chacun-e un degré de connaissances varié sur le sujet dont il est question. Par exemple, bien des adolescentes contactent Tel-jeunes afin d'obtenir des renseignements sur la sexualité, dont la contraception. Chaque adolescente se trouve dans un continuum d'apprentissage à la sexualité dont l'intervenant-e doit tenir compte afin d'ajuster les informations à offrir. Dans le cas de la contraception d'urgence, certaines adolescentes peuvent en avoir entendu parler dans un cours d'éducation à la sexualité, sur un site internet ou encore par des amies. Elles peuvent en avoir déjà parlé à leur médecin ou même n'avoir jamais eu d'informations à ce sujet. En somme, fournir la réponse la plus adéquate possible à une question d'information nécessite également pour l'intervenant-e d'interpréter le niveau de savoir que possède l'autre.

L'extrait suivant illustre un échange où ce qui pose problème se construit différemment chez l'intervenant-e et l'adolescent, menant à une situation de malentendu.

Extrait 26.

Ligne	interactant-e	I8_4
L23		RealtimeMessage 14:54
L24	I	Salut! Tu parles à une intervenante, je suis maintenant la pour toi, et je m'excuse de ce long délai. Tu fais vraiment bien de venir nous parler.
L25		
L26	I	Es tu tjrs dispo pour qu'on regarde ça ensemble?
L27		RealtimeMessage 14:54
L28	A	Oui
L29		RealtimeMessage 14:54
L30	I	Parfait!
L31		Ouff, alors d'après ce que je vois, ça n'a vraiment pas l'air d'aller en ce moment.
L32	I	RealtimeMessage 14:55
L33	A	En effet
L34		RealtimeMessage 14:55
L35	I	Il y a l'air d'avoir plus qu'une chose qui te tracasse. Et tu mentionnes avoir des idées suicidaires mais de pas vouloir passer à l'acte c'est ça?
L36		
L37		RealtimeMessage 14:57

L38	A	Oui c ça en fait j'ai un Toc et donc j'avais des pensées qui me faisait peur du genre blessé quelqu'un avant mais maintenant c'est rendu que je pense tjrs au suicide ou des choses semblables
L39		
L40		
L41		RealtimeMessage 14:58
L42	I	Oh je vois. Tu fais bien de cogner à des portes pour avoir de l'aide. dis moi, as tu déjà essayé à un moment donné de te suicider?
L43		
L44		RealtimeMessage 14:58
L45	A	C'est en novembre dernier que cela avait commencé et puis pendant le congé des fêtes qui dure près d'un mois au cégep sa c'était dissipé en quelques sorte pour revenir il y a de cela quelques semaines et j'ai l'impression d'être tjrs malheureux
L46		
L47		
L48	A	Non jamais et je ne veux surtout pas en arrive là
L49		RealtimeMessage 15:00
L50	I	D'accord. Je comprends que tu veuilles pas en arriver la. Quand on est très malheureux ou plutôt souffrant, c'est possible que l'on pense au suicide. Comme si
L51		
L52	I	pour arrêter de souffrir c'était la seule solution. Mais, il faut savoir que ce n'est pas le cas, et que tu fais bien d'essayer de chercher à aller mieux!
L53		
L55	I	C'est possible.
L56	I	As tu remarqué que ces pensées revenaient lorsque tu étais par exemple plus stressé?
L57		
L58		RealtimeMessage 15:01
L59	A	Je sais mais j'ai peur de ne plus jamais être heureux et de penser à cela constamment
L60		Même dans les moments heureux à venir
L61		Oui définitivement, l'école et la pandémie n'aident certainement pas c'est donc plus stressant effectivement
L62		
L63		RealtimeMessage 15:03
L64	I	C'est normal que le stress augmente ce genre de pensées un peu obsessives. Et la crainte que tu as, je la comprends, ça serait pas le fun de vivre avec ça pour
L65		
L66	I	toujours, mais cela est seulement une crainte. Les choses peuvent bien entendu changer. Tu vois, comme elles l'ont fait pendant ton congé des fêtes!
L67		
L68	I	ça t'a pris des vacances et tu te sentais mieux, n'est ce pas?
L69		RealtimeMessage 15:05
L70	A	c'est vrai. Mais on dirait que en ce moment c'est pire qu'avant et pensé à ce genre de chose me fait peur et me rend démotivé de tout
L71		
L72		RealtimeMessage 15:06
L73	I	mmm attends, je ne suis plus sure de te suivre. Quand tu dis, penser à ce genre de choses, tu fais référence à quoi?
L74		
L75		RealtimeMessage 15:06
L76	A	Et je suis le genre de personne à bcp trop anticiper pour mes notes, mon avenir etc ...
L77		je m'entraînais tous les jours avant depuis près d'un an et ces temps j'arrive a peine à faire mon training tlm la motivation n'est pas là
L78		
L79		RealtimeMessage 15:09
L80	I	Oh la la ça à l'air lourd. Mais donc qu'est-ce qui te fait être aussi démotivé, reculons un peu dans tout ça, expliques moi.
L81		
L82		RealtimeMessage 15:10
L83	A	Des idées noires en fait tout à commencer début mars lorsque j'ai pensé qu'il était possible de me pendre sur mon punching-bag et donc c'est souvent comme ça à cause de mon toc toc et donc je me suis mis à constamment pensé au punching-bag et j'avais pratiquement peur d'aller dans mon sous seul et s'est là que j'ai commencé à penser à des choses tristes et les répercussions qu'un geste comme le suicide pourrait avoir sur ma famille et je pense que mon toc a réussi en quelque
L84		
L85		
L86		
L87		
L88		

L89 L90 L91		sorte à semer le doute à l'intérieur de moi et que si je suis malheureux comme en ce moment longtemps je pourrais me suicider à long terme Sous sol*
-------------------	--	---

Dans cet extrait, l'adolescent explique d'abord ses difficultés à l'intervenant-e ⁴⁵: « *Oui c ça en fait j'ai un Toc et donc j'avais des pensées qui me faisait peur du genre blessé quelqu'un avant mais maintenant c'est rendu que je pense tjrs au suicide ou des choses semblables* ». L'intervenant-e enchaîne par un énoncé qui évalue positivement l'attitude de l'adolescent et le questionne à propos d'une tentative de suicide passée : « *Oh je vois. Tu fais bien de cogner à des portes pour avoir de l'aide. dis moi, as tu déjà essayé à un moment donné de te suicider?* ». Un certain écart s'observe entre le problème énoncé par l'adolescent, faisant référence au sentiment d'être envahi, malgré lui, par des pensées suicidaires incontrôlées et répétitives et le problème interprété par l'intervenant-e, dont l'énonciation réfère plutôt à la prévision d'un passage à l'acte suicidaire.

Par la suite, l'intervenant-e poursuit sur le thème du passage à l'acte suicidaire en recadrant les difficultés vécues par l'adolescent-e comme un défi surmontable pour lequel il y a de l'espoir : « *D'accord. Je comprends que tu veuilles pas en arriver la. Quand on est très malheureux ou plutôt souffrant, c'est possible que l'on pense au suicide. Comme si pour arrêter de souffrir c'était la seule solution. Mais, il faut savoir que ce n'est pas le cas, et que tu fais bien d'essayer de chercher à aller mieux!* ».

En regard de cette progression thématique, la concession produite par l'adolescent souligne une première fois la divergence d'interprétation, autrement dit, que le problème n'est pas la prévision d'un acte suicidaire, mais le fait de se sentir complètement envahi par ces pensées et la peur que cet état soit

⁴⁵ L'expression « TOC » est l'abréviation du trouble obsessionnel compulsif (DSM-5, section II, 2013). Pour la personne, cela se traduit par le sentiment d'être envahie par des pensées incontrôlées et répétitives, qui lui traversent l'esprit malgré son désir ou sa volonté. La personne est incapable de cesser d'avoir ces pensées, même si elle sait le plus souvent qu'elles n'ont pas de sens (obsession). La personne peut aussi se sentir obligée de répéter certaines actions pour chasser l'obsession de son esprit ou pour faire diminuer son anxiété (compulsion).

permanent : « *Je sais mais j'ai peur de ne plus jamais être heureux et de penser à cela constamment* » ;
 « *Même dans les moments heureux à venir* ».

La divergence dans la construction du problème se poursuit, l'intervenant·e produisant au tour de parole suivant une intervention qui définit les difficultés de l'adolescent comme étant quelque chose de normal et de temporaire : « *C'est normal que le stress augmente ce genre de pensées un peu obsessives. Et la crainte que tu as, je la comprends, ça serait pas le fun de vivre avec ça pour toujours, mais cela est seulement une crainte. Les choses peuvent bien entendu changer. Tu vois, comme elles l'ont fait pendant ton congé des fêtes! ça t'a pris des vacances et tu te sentais mieux, n'est ce pas?* » Aux lignes 70 et 71, l'adolescent produit une concession, témoignant à nouveau de la divergence d'interprétation : « *c'est vrai. Mais on dirait que en ce moment c'est pire qu'avant et pensé à ce genre de chose me fait peur et me rend démotivé de tout* ». Cette fois, l'intervenant·e enchaîne en manifestant une hésitation, suivie d'une demande de précisions : « *mmm attends, je ne suis plus sure de te suivre. Quand tu dis, penser à ce genre de choses, tu fais référence à quoi?* ». Finalement, aux lignes 80 et 81, l'intervenant·e amorce la réparation de la divergence d'interprétation en demandant des explications à propos de ce que vit l'adolescent·e : « *Oh la la ça à l'air lourd. Mais donc qu'est-ce qui te fait être aussi démotivé, reculons un peu dans tout ça, expliques moi* ». L'adolescent peut alors enchaîner en détaillant davantage l'intensité des pensées qui l'habitent (voir lignes 83 à 92).

En somme, les extraits présentés ont permis de montrer le défi de faire coïncider par des mots et des symboles deux « univers » qui ne se sont jamais rencontrés auparavant, celui de l'adolescent·e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses valeurs, ses expériences de demandes d'aide, etc.) et celui de l'intervenant·e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses expériences antérieures avec d'autres jeunes, etc.).

4.2.3.3 La négociation de la pertinence d'une information ou d'un conseil

Comme mentionné précédemment, la co-construction du problème, de la question ou de la situation pour laquelle l'adolescent-e contacte le service Tel-jeunes est une étape centrale dans l'échange. À partir d'une vision commune de ce qui pose problème devrait s'amorcer un travail pour identifier ce que l'adolescent-e souhaiterait (améliorer, changer, ressentir, penser, etc.) et de là, peut découler des informations ou encore certains conseils. Chez Tel-jeunes, un conseil est généralement entendu comme un avis, une suggestion ou une recommandation offert pour améliorer une situation. Outre le fait que ce conseil, cet avis ou cette recommandation doit correspondre au besoin de l'adolescent-e, il doit également paraître pertinent aux yeux de celui-ci ou celle-ci. Ce conseil devrait également être donné dans l'esprit du modèle d'intervention, soit l'autoévaluation ainsi que le choix libre et éclairé. Autrement dit, l'adolescent-e doit pouvoir s'approprier l'idée ou la stratégie suggérée et la faire « sienne ». Ainsi, bien des défis d'interprétation peuvent apparaître au fil de la négociation de la pertinence d'une information ou d'un conseil.

À l'intérieur de notre corpus de malentendus, cette négociation de la pertinence d'une information ou d'un conseil a fait émerger un malentendu dans 7 échanges sur les 22 analysés. L'extrait suivant illustre comment, au fil de la négociation portant sur un conseil à propos de la confiance en soi, l'intervenant-e, anticipant un reproche potentiel de manque de clarté, s'excuse à l'avance de l'aspect abstrait de ses explications. L'objet de l'échange concerne une perte de confiance de l'adolescente en elle et envers son chum depuis qu'elle l'a surpris à lui mentir à deux reprises (elle n'aime pas qu'il regarde de la pornographie ou d'autres filles, elle le vit comme une infidélité).

Extrait 27.

Ligne	interactant-e	I10_1
L101		RealtimeMessage 23:29
L89 L90 L91 L92	I	Oui ça reste assez récent considérant que ça a duré longtemps avant donc c'est normal que ce soit plus long et plus difficile pour toi de regagner sa confiance (de lui faire confiance je veux dire)
L93		RealtimeMessage 23:31
L94	A	Est-ce qu'il y a d'autre façon à part les preuves de sa part pour aider à ça ?
L95		RealtimeMessage 23:33

L96	I	Bien, plus on apprend à connaître l'autre, c'est plus facile à dire mais plus le temps avance et plus ça permet à l'autre de nous montrer qu'on peut le croire
L97		comme c'est arrivé plusieurs fois que tu lui as fait confiance et qu'il te disait qu'il ne faisait rien, alors que c'était faux, c'est sûr que ça rend la reprise de confiance plus longue
L98		
L99		
L100		
L101		RealtimeMessage 23:35
L102	A	Et est-ce que c'est la même chose pour ma confiance en moi ? Ça va revenir quand je vais lui refaire plus confiance ?
L103		
L104		RealtimeMessage 23:37
L105	I	Hm, pas nécessairement non, en fait, ce serait même bien que tu puisses augmenter ta confiance en toi-même sans que ce ne soit
L106		
L107	I	directement lié à lui
L108	I	c'est toujours bien de se construire soi-même, de pouvoir s'appuyer sur nous-même,
L109	I	de s'apprécier par soi-même par exemple
L110		RealtimeMessage 23:39
L111	A	Pour ne pas que je me fasse une idée de moi-même à partir des autres ? Et pour ça, il ne doit pas y avoir vraiment de truc ?
L112		
L113		RealtimeMessage 23:40
L114	I	Oui c'est ça, idéalement, Mais on s'entend que ça ne veut pas dire qu'on devienne complètement insensible à ce que les autres pensent de nous
L115		
L116	I	mais ça nous aide à mieux nous construire
L117	I	Désolée si c'est un peu abstrait!
L118		RealtimeMessage 23:40
L119	A	C'est correct je comprend ahah !
L120		RealtimeMessage 23:41
L121	I	:) N'hésite pas à me le dire si c'est pas clair!

L'extrait s'amorce au moment où l'intervenant·e produit aux lignes 89 à 92 un tour de parole dont les interventions prennent la forme d'un acte de normalisation de l'expérience vécue, renforcé par l'emploi d'un « donc » conclusif : « *Oui ça reste assez récent ; considérant que ça a duré longtemps avant ; donc c'est normal que ce soit plus long et plus difficile pour toi de regagner sa confiance ; (de lui faire confiance je veux dire) »*. Ce diagnostic est entériné par l'adolescente qui produit une demande de conseil ou d'avis : « *Est-ce qu'il y a d'autre façon à part les preuves de sa part pour aider à ça ?* ».

En regard de cette progression thématique autour de ce qui peut aider ce manque de confiance de l'adolescente (en elle et envers son chum), une demande de précisions de l'adolescente aux lignes 111 et 112 témoigne d'une forme de compréhension partielle des informations apportées par l'intervenant·e :

« Pour ne pas que je me fasse une idée de moi même à partir des autres ? Et pour ça, il ne doit pas y avoir vraiment de truc ? ». À la ligne 117, l'intervenant-e produit un acte préventif qui prend la forme d'un repentir, c'est-à-dire qu'en anticipant un reproche potentiel de manque de clarté, iel s'excuse à l'avance : « Désolée si c'est un peu abstrait ! ». En réponse, la touche d'humour de l'adolescent-e : « C'est correct je comprend ahah ! » apparaît particulièrement pertinente, car elle suscite chez l'intervenant-e un acte de précaution supplémentaire : « :) N'hésite pas à me le dire si c'est pas clair ! ».

Si l'utilisation de cette stratégie de prévention a, dans cette situation, suscité une forme de complicité entre l'adolescente et l'intervenant-e, le prochain extrait illustre comment la négociation du conseil peut prendre la forme d'une dynamique argumentation/contre-argumentation se construisant autour d'une divergence d'opinions entre l'intervenant-e et l'adolescente sur la conduite que devrait adopter cette dernière dans sa situation.

Extrait 28.

Ligne	interactant-e	l12_3
L78		RealtimeMessage 22:10
L79 L80	I	OK... Que dirais-tu de lui envoyer ton explication en texte? Au moins il saura ta bonne intention...
L81		RealtimeMessage 22:11
L82	A	Mais je ne sais pas comment faire
L83	A	Il ne me répond pas
L84		RealtimeMessage 22:12
L85	I	Toi, tu communique avec lui par quel moyen d'habitude?
L86		RealtimeMessage 22:12
L87	A	À peu près par tous les réseaux qu'on a en commun
L88	A	Mais étrangement, ce soir il n'est pas actif sur aucun réseau
L89		RealtimeMessage 22:14
L90	I	Mais tu peux lui envoyer un message en privé sur ces réseaux?
L91		RealtimeMessage 22:14
L92	A	Oui
L93		RealtimeMessage 22:15
L94	I	Aimais-tu lui envoyer un message expliquant clairement ce qui s'est passé?
L95		RealtimeMessage 22:15
L96	A	Oui mais il ne le verra même pas
L97		RealtimeMessage 22:16

L98	I	Comment sais-tu? Il ne consulte pas ses messages?
L99		RealtimeMessage 22:16
L100	A	Habituellement il est toujours actif
L101	A	Ou sinon il répond assez vite
L102	A	Mais ce soir...
L103		RealtimeMessage 22:17
L104	I	Ah! Peut-être qu'il a décidé de prendre une pause ce soir... Est-ce possible?
L105		RealtimeMessage 22:17
L106	A	Peut-être je ne sais pas
L107	A	Je vais demander à ses amis
L108		RealtimeMessage 22:18
L109	I	Pourquoi pas!
L110		RealtimeMessage 22:18
L111	A	Mais s'il ne me répond pas?
L112		RealtimeMessage 22:18
L113	I	Il semble que c'est urgent pour toi qu'il sache la vérité...
L114		RealtimeMessage 22:18
L115	A	Oui vraiment
L116	A	Je ne veux pas que ça s'empire
L117		RealtimeMessage 22:20
L118	I	En tout cas, toi, tu peux faire ta part, et lui, il est responsable de lire ses messages... La
L119		balle serait dans son camp. Qu'en penses-tu?
L120		RealtimeMessage 22:21
L121	A	Ouais mais ce serait triste de le perdre totalement pcq il m'a aidé dans plusieurs
L122		moments difficiles et je ne voulais pas qu'il découvre qui est la véritable propriétaire du
L123		compte pour qu'il ne la frappe pas et qu'il ne se fasse pas expulser

L'objet de cet échange est un conflit impliquant l'adolescente et un de ses amis, lequel lui en veut beaucoup et a cessé de communiquer avec elle. L'adolescente veut savoir, ce soir, comment cet ami va. Le conseil est proposé par l'intervenant·e à la ligne 82 sous la forme d'une suggestion : « *OK... Que dirais-tu de lui envoyer ton explication en texte? Au moins il saura ta bonne intention...* » et sera réfuté par l'adolescente : « *Mais je ne sais pas comment faire ; Il ne me répond pas* ». Nous pouvons faire l'hypothèse interprétative que quelque chose dans ce conseil ne s'applique pas à sa situation actuelle ou lui pose problème, sans quoi elle n'aurait pas eu besoin de produire un tel contre-discours. En enchaînant par une question sur les moyens de communication pour rejoindre cet ami, l'intervenant·e témoigne que ce n'est pas le conseil en soi qui a été interprété comme une faille, mais la manière de contacter cet ami. Autrement dit, l'intervenant·e croit que son conseil est bon et que l'adolescente ne sait pas comment s'y prendre pour le réaliser. Le malentendu se poursuit alors que l'intervenant·e non seulement conserve la même

interprétation du problème, mais s'efforce de démontrer à coup d'arguments la justesse et la pertinence de son conseil, jusqu'à ce que l'adolescente l'accepte comme étant la solution désirable dans cette situation. De l'activité de conseil, on passe alors à une activité de persuasion telle que décrite par Doury (2021 : 17) :

On peut considérer l'effort de persuasion comme une tentative d'alignement des discours : persuader l'autre, ce serait l'amener à tenir le même discours que soi - ou *a minima* – l'amener à abandonner la production de contre-arguments contre notre position.

Dans cette situation, les stratégies réfutatives de l'adolescente n'ont pas été perçues par l'intervenant-e comme révélant un malentendu.

Au final, plusieurs raisons peuvent expliquer l'apparition des malentendus se manifestant au niveau discursif. D'abord, nous devons tenir compte du format de 160 caractères par texto qui contraint l'intervenant-e à choisir activement et rapidement ses mots. En outre, plusieurs tâches cognitives complexes doivent être accomplies en peu de temps ; lire le ou les textos de l'adolescent-e, en interpréter son contenu et sa signification, sélectionner ce qui semble important, réfléchir à ce que nous voulons faire, rédiger notre texto en 160 caractères puis l'envoyer. Or, chacune de ces tâches peut entraîner un écart de nature interprétative entre ce que l'adolescent-e a tenté d'exprimer et le texto de l'intervenant-e.

Plus largement, en psychothérapie, une stratégie répandue consiste à résumer, reformuler ou encore offrir une interprétation du vécu émotif de ce que le client-e exprime (Antaki, 2008). Cela fait partie des pratiques institutionnelles courantes et permet au thérapeute de choisir au fil du discours du client-e certains propos, d'en ignorer d'autres afin d'offrir un point de vue différent ou encore de permettre une transformation de ce même discours. Dans le même sens, le recadrage, la reformulation, le résumé ou encore le reflet des émotions sont des techniques couramment utilisées dans le domaine de l'intervention psychosociale. En se basant sur l'idée selon laquelle tout discours et toute parole peuvent se voir attribuer plus d'un sens (Laforest, 2003), ces pratiques contiennent en elles-mêmes le risque omniprésent de voir émerger une interprétation dont le sens soit ne coïncide pas, soit est erroné du point de vue de l'adolescent-e. Il importe donc pour l'intervenant-e de prendre en compte la possibilité que

l'interprétation produite de la situation ne corresponde pas à celle de l'adolescent·e, tout en s'employant à trouver des stratégies rédactionnelles susceptibles de minimiser cet écart interprétatif potentiel.

Un autre facteur d'explication possible provient de l'asymétrie propre aux interactions institutionnelles (Drew et Heritage, 1992). Notamment, nous avons observé que l'intervenant·e de Tel-jeunes oriente souvent l'échange en étant la personne qui pose les questions ou qui introduit les thèmes et, ce faisant, l'adolescent·e peut se limiter à attendre les questions et à y répondre. Dans ce cadre, il devient plus difficile pour l'adolescent·e de manifester directement que l'intervenant·e n'a pas tout à fait (ou pas du tout) compris ce dont il s'agit.

4.2.4 Malentendus au niveau social

Dernier niveau abordé, le niveau social renvoie spécifiquement à l'activité de soutien et aux identités qui y sont mobilisées dans ce cadre et le malentendu peut survenir en raison d'une non-coïncidence entre la compréhension que l'intervenant·e a de ce qu'est une activité d'aide, de ce qu'il faut faire et ne pas faire, de son rôle et du rôle de l'adolescent·e et la compréhension qu'a l'adolescent·e de ces mêmes éléments. D'une part, les représentations que l'intervenant·e de Tel-jeunes se fait de son rôle, des attitudes à adopter et celles que l'aidé·e devrait adopter envers lui-elle, ne sont pas façonnées uniquement par la formation offerte au moment de l'embauche. Celles-ci évoluent au fil des expériences personnelles, du parcours académique reçu, des milieux de pratique ou encore des clientèles. En tant qu'intervenant·e-s, iels n'ont pas toujours conscience de ces représentations et de l'impact de celles-ci sur leur processus interprétatif. D'autre part, les représentations de l'adolescent·e quant au rôle et à la façon dont un·e intervenant·e devrait agir sont aussi forgées par différents facteurs ; s'il s'agit (ou non) d'une première expérience avec le service texto de Tel-jeunes, la manière dont le service Tel-jeunes est présenté dans les médias, la façon dont ses proches en parlent ou le recommandent, ses expériences liées à une demande d'aide psychosociale, etc.

Ainsi, le risque que survienne une divergence entre les attentes qu'un·e adolescent·e puisse avoir envers la façon dont devrait se comporter un intervenant·e de Tel-jeunes et les attentes d'un·e intervenant·e envers la façon dont un·e adolescent·e qui demande de l'aide devrait se comporter demeure toujours présent. De par sa dimension implicite, les malentendus au niveau social sont notamment moins saillants que les malentendus du niveau discursif. Le discours de l'adolescent·e ou de l'intervenant·e porte rarement de marques explicites tel que : *tu ne respectes pas ton script* ou *tu ne respectes pas ton rôle*.

Cependant, l'analyse a permis d'identifier certaines réactions qui indiquent que l'intervenant·e ou l'adolescent·e tentent de faire correspondre le comportement de l'autre à ses propres attentes. Nous pouvons également penser que, telle une route cahoteuse, plusieurs événements de malentendus interactionnels ou discursifs à l'intérieur d'un même échange peuvent mettre à l'épreuve la perception de l'intervenant·e quant à la disposition de l'adolescent·e à recevoir de l'aide et, pour l'adolescent·e, des compétences de l'intervenant·e à lui fournir cette aide. Ainsi, l'apparition de malentendu au niveau social pourrait susciter une amplification de la tension, augmentant du même coup le risque d'observer des marques de non-respect de la face de l'adolescent·e et de l'intervenant·e et de mener à une rupture de l'échange.

À l'intérieur de notre corpus, nous avons observé 2 échanges sur un total de 22 qui comportent un malentendu explicite au niveau social et mettent en évidence des divergences d'attentes envers le comportement de l'adolescent·e ou de l'intervenant·e. À l'extrait 29, nous observons une divergence d'attentes de la part de l'intervenant·e quant à la façon dont l'adolescent·e devrait accomplir l'ouverture de l'échange, qui prend ici la forme d'une lutte pour le contrôle de l'orientation thématique. À la base, l'intervenant·e de Tel-jeunes peut moduler l'ouverture d'un échange selon les propos de l'adolescent·e, son état, etc. Par exemple, iel peut laisser tomber une question de statistiques pour la reprendre plus tard, voir à la fin de l'échange.

Extrait 29.

Ligne	interactant-e	I10_5
L24		RealtimeMessage 15:10
L25	I	Salut, bonjour! Je suis maintenant disponible pour toi, désolés du long délai d'attente
L26	I	Es-tu encore libre pour qu'on discute ensemble?
L27		RealtimeMessage 15:10
L28	A	Oui
L29 L30	A	Mon amie est jalouse de mon chum j'ai commencer a sortir avec un gars mais mon amie est jalouse
L31	A	Pourtant elle même a un chum
L32		RealtimeMessage 15:12
L33 L34	I	Ça va me faire plaisir qu'on prenne le temps d'en parler ensemble, tu as bien fait de nous écrire
L35		RealtimeMessage 15:12
L36	A	Et je trouve sa etouffant je me sent comme si je devais faire un choix
L37		RealtimeMessage 15:12
L38 L39	I	Mais avant qu'on commence, j'aurais besoin de savoir si c'est ta 1ère expérience à Tel-jeunes stp?
L40		RealtimeMessage 15:12
L41	A	Non sa fais beaucoup de fois
L42		RealtimeMessage 15:13
L43	I	Ok parfait merci beaucoup
L44		RealtimeMessage 15:13
L45	A	Plaisir
L46		RealtimeMessage 15:13
L47	I	:)
L48	I	Je peux bien imaginer que ce soit étouffant pour toi
L49	I	(et oui, tu as parfaitement le droit de sortir avec un gars de 25 ans)
L50	I	Peux-tu me donner un exemple de comment est-ce que ton amie réagit?

L'intervenant-e signale sa présence et amorce l'ouverture de l'échange aux lignes 25 et 26 : « *Salut, bonjour! Je suis maintenant disponible pour toi, désolés du long délai d'attente ; Es-tu encore libre pour qu'on discute ensemble?* ». Aux lignes 28 à 31, l'adolescente enchaîne par un acte de confirmation de sa présence et la proposition d'un nouveau thème, le récit de son problème : « *Oui ; Mon amie est jalouse de mon chum j'ai commencer a sortir avec un gars mais mon amie est jalouse ; Pourtant elle même a un chum* ». En raison du principe de la dépendance conditionnelle voulant que « tout acte de langage reçoive en réaction un type d'acte spécifique » (Vincent, 2001), la réponse de l'intervenant-e devrait respecter cette attente de solidarité en encourageant l'adolescente à en dire plus sur le sujet qui la préoccupe.

La réaction de l'intervenant-e, c'est-à-dire son refus d'enchaîner sur le thème introduit par l'adolescent-e permet plutôt de déduire que l'adolescente a commis un faux pas ou une impolitesse en débutant ses confidences. Ce refus prend la forme d'un mouvement concessif dont les premiers énoncés aux lignes 33 et 34 contribuent à créer une image favorable de l'intervenant-e en mettant son ouverture et son écoute de l'avant : « *Ça va me faire plaisir qu'on prenne le temps d'en parler ensemble, tu as bien fait de nous écrire* ». L'adolescente tente à nouveau de poursuivre sur le thème de son problème à la ligne 36 : « *Et je trouve sa étouffant je me sent comme si je devais faire un choix* ».

La deuxième partie de la concession de l'intervenant-e, soit son refus d'enchaîner sur le thème de l'adolescent-e, apparaît aux lignes 38 et 39, par le connecteur « mais » : « *Mais avant qu'on commence, j'aurais besoin de savoir si c'est ta 1ère expérience à Tel-jeunes stp?* ». L'utilisation de la concession « crée une obligation de réciprocité en ce que, sur le principe du don/contre-don, elle appelle en retour une concession de la part de l'adversaire, qui doit ainsi "lâcher" un accord sur un point défendu par l'auteur de la concession initiale » Doury (2021 : 74). Ainsi, cette lutte pour le contrôle de l'orientation thématique révèle une volonté claire de l'intervenant-e de reprendre une position haute (de pouvoir) dans l'interaction.

L'adolescente répare le geste qui a été considéré comme un faux-pas en se conformant aux attentes de l'intervenant-e à la ligne 41 : « *Non sa fais beaucoup de fois* ». Cette réparation prend la forme d'une justification, laquelle pourrait référer à des circonstances atténuantes du fait d'être une habituée du service. Le refus d'engager la conversation à propos du thème introduit par l'adolescent-e correspond non seulement à une tentative de prise de pouvoir dans l'interaction, mais constitue aussi un acte menaçant pour la face de l'adolescente qui pourrait à divers degrés s'en sentir vexée, embarrassée ou même humiliée. À la suite de cette réparation, l'intervenant-e envoie un remerciement renforcé par l'emploi des mots « parfait » et « beaucoup » à la ligne 41 : « *Ok parfait merci beaucoup* » auxquels l'adolescent-e répond également par une formule de politesse : « *Plaisir* ».

Alors que ses précédents tours de parole étaient limités à un seul texto, l'intervenant-e produit ensuite une séquence de quatre textos dont les procédés adoucisseurs témoignent de sa volonté de poursuivre l'échange. Iel envoie un symbole représentant un bonhomme sourire à la ligne 42 « :) » puis reprend le thème des confidences entamées précédemment : « *Je peux bien imaginer que ce soit étouffant pour toi* » ; « *(et oui, tu as parfaitement le droit de sortir avec un gars de 25 ans)* » ; « *Peux-tu me donner un exemple de comment est-ce que ton amie réagit?* ». Notons que l'intervenant-e démontre son écoute par la reprise des mots exacts de l'adolescente pour décrire son problème, notamment *étouffant, parfaitement, le droit, amie*.

En résumé, l'analyse de cet extrait montre bien l'importance accordée aux questions de statistiques pour l'intervenant-e, du moins à l'ouverture de l'échange, alors que pour l'adolescent-e, il peut s'agir de détails sans grande valeur, la priorité allant au récit de ce qui le ou la préoccupe. Cette divergence d'attentes de la part de l'intervenant-e quant à la façon dont l'adolescent-e devrait accomplir l'ouverture de l'échange, se manifeste ici discursivement (sous la forme d'une lutte pour le contrôle de l'orientation thématique) et interactionnellement (en refusant d'effectuer la transition entre l'ouverture et le corps de l'échange). Poursuivons la présentation des malentendus de niveau social par l'extrait 30, un malentendu ayant pour objet les attentes envers le comportement de l'intervenant-e et dont la gestion mène à une amplification de la tension.

Extrait 30.

Ligne	interactant-e	I6_1
L48		RealtimeMessage 22:35
L49 L50	A	J'ai besoin de trouver une solution parce que je suis pas bien de me poser la question sans savoir quoi faire [comment savoir si on a des tendances pédophiles]
L51		RealtimeMessage 22:35
L52	I	Qui serait dans une position de pouvoir t'aider a trouver les réponses que tu recherche?
L53		RealtimeMessage 22:36
L54	A	Je ne peux en parler à personne qui me connaît
L55		RealtimeMessage 22:36
L56	I	De tout facon, seraient ils les meilleurs personnes afin de répondre à tes questionnements?
L57		RealtimeMessage 22:37

L58	A	Non parce que s'ils savent je vais vouloir me tuer, jamais je n'accepterai que quelqu'un que j'aime me voit comme ça
L59		
L60		RealtimeMessage 22:38
L61	I	Qui serait dans une position de pouvoir t'aider a trouver les réponses que tu recherche?
L62		RealtimeMessage 22:39
L63	A	Je sais pas ce ne serait pas à vous de me donner la réponse?
L64		RealtimeMessage 22:40
L65	I	En fait, d'apres toi qui serait en mesure de te donner ces réponses?
L66		RealtimeMessage 22:40
L67	A	Je croyais que vous seriez en mesure de le faire
L68		RealtimeMessage 22:42
L69	I	Non. Je suis désolée. Nous nous sommes pas en mesure de faire des diagnostique. Meme les psychiatres doivent faire des évaluations poussés avant de poser une
L70		
L71		Diagnostique

Dans cet extrait, le malentendu s’amorce autour de la légitimité de la question de départ⁴⁶ « *Comment on fais pour savoir si on a des tendances pedophile?* ». Plus précisément, l’adolescent-e s’attend à ce que l’intervenant-e puisse fournir la réponse à sa question et à l’inverse, l’intervenant-e ne croit pas que cela fasse partie de son rôle chez Tel-jeunes. L’intervenant-e gère ces attentes divergentes en indiquant qu’iel ne peut pas répondre en posant la question à la ligne 52 : « *Qui serait dans une position de pouvoir t’aider à trouver les réponses que tu recherches ?* ». En retour, l’adolescent-e manifeste son incapacité ou le refus de répondre à la question posée par l’intervenant-e : « *Je ne peux en parler à personne qui me connaît* ».

L’intervenant-e recentre sa question à la ligne 62 « *Qui serait dans une position de pouvoir t’aider à trouver les réponses que tu recherches ?* » et l’adolescent-e produit un acte de rappel à l’ordre de ce que l’intervenant-e devrait faire : « *Je sais pas ce ne serait pas à vous de me donner la réponse ?* » dont l’impolitesse peut être interprétée par le refus de répondre à la question, le retournement de la question à l’intervenant-e, l’ajout d’un acte directif sous une forme interrogative (ce ne serait pas à vous de me donner la réponse) et finalement par la contestation du rôle revendiqué par l’intervenant-e. Suivant ces marques de non-respect de la face de l’intervenant-e et témoignant de la poursuite d’une montée en

⁴⁶ La question initiale est mise entre crochets dans l’extrait afin que le ou la lecteur-trice comprenne bien ce dont il est question dans cet échange.

tension, l'intervenant·e produit un nouveau recentrement de la question à la ligne 66, indiquant sa résistance « *En fait, d'après toi qui serait en mesure de te donner ces réponses?* ». Soulignons que, sur le plan interactionnel, la répétition constitue un marqueur fort du caractère insatisfaisant des réponses fournies. En répétant la même question, l'intervenant·e signale à l'adolescent·e qu'il ne se comporte pas de façon adéquate, ne remplit pas les exigences de son rôle, soit de fournir une information « pertinente » aux questions posées. À son tour, l'adolescent·e réitère implicitement le fait que les réponses de l'intervenant·e à ses questions sont non-satisfaisantes en ciblant ce qu'il juge comme un défaut de compétence (ne pas être en mesure de le faire) de l'intervenant·e : « *Je croyais que vous seriez en mesure de le faire* ». L'intervenant·e mobilise alors un argument d'autorité afin de légitimer sa position, imposant celle-ci de façon autoritaire du fait du prestige de l'autorité convoquée aux lignes 70 à 72 : « *Non. Je suis désolée. Nous nous sommes pas en mesure de faire des diagnostique. Même les psychiatres doivent faire des évaluations poussés avant de poser une Diagnostique* ». Ce faisant, l'intervenant·e recadre la question de départ sur les comportements qui caractérisent la pédophilie en la transformant en une demande de diagnostic.

À l'issue de cette analyse, nous nous sommes questionnée sur les raisons qui ont amené l'intervenant·e à interpréter qu'il ne pouvait pas répondre à la question, du moins en partie. Nous n'avons pas de réponse à la question que nous posons ici, seulement des réflexions basées sur l'écart entre les procédures utilisées par l'intervenant·e dans cet extrait et notre expérience chez Tel-jeunes, nos connaissances du modèle d'intervention, du guide d'éthique et des valeurs de l'organisation. Chez Tel-jeunes, les questions « *Comment on fais pour savoir si* » sont fréquentes et représentent l'une des façons possibles pour l'adolescent·e d'initier le sujet qui le ou la préoccupe. Par exemple, *comment savoir si notre ami·e nous aime ; comment savoir si on a une dépression ; comment savoir si notre ami·e a des idées suicidaires, comment faire pour savoir si je suis enceinte*, etc. Dans ce genre de situation, le scénario d'intervention typique pour l'intervenant·e consiste, par des questions ouvertes, à inviter l'adolescent·e à raconter ce qui l'amène à poser cette question, à l'aider à identifier ce qui lui pose problème, à valider les émotions que ce questionnement peut susciter, à lui fournir des informations pertinentes ou encore à le référer si nécessaire. De plus, lorsqu'un·e adolescent·e confie avoir des idées suicidaires, le rôle de l'intervenant·e est de manifester son soutien tout en évaluant le risque d'un passage à l'acte. Or, dans l'extrait présenté,

l'intervenant·e ne manifeste ni son soutien, ni ne pose de questions afin d'évaluer si l'adolescent·e pourrait avoir des idées suicidaires actuellement et, si oui, le risque d'un passage à l'acte.

La possibilité qu'un·e intervenant·e puisse, consciemment ou inconsciemment, et ce, pour toutes sortes de raisons, ne pas respecter son rôle ou le scénario attendu de lui ou elle est importante à prendre en considération afin de proposer des pistes d'amélioration. Nous abordons cette question plus longuement au cours du chapitre suivant en effectuant un retour sur les analyses.

CHAPITRE 5

RETOUR SUR L'ANALYSE DU DÉROULEMENT DES MALENTENDUS

Selon Fenichel (2011), l'un des plus grands défis auquel est confrontée la psychothérapie en ligne est la « perception précise du “sens”, de la nuance et du ton dans le contexte de la communication textuelle. » (p.9). Au-delà d'une vision simpliste où l'émergence de malentendus serait une conséquence des limitations interactionnelles de l'échange par texto - absence de coprésence et d'adaptation réciproque - ou encore d'un manque d'habiletés à communiquer de façon textuelle, nos analyses contribuent à mettre en évidence comment, dans le cadre d'un échange, l'intervenant·e de Tel-jeunes et l'adolescent·e réalisent ensemble l'activité aider et être aidé·e et que cette collaboration inclut la gestion de ratés.

Si certains travaux soulignent que la plupart des malentendus sont détectés et réparés (Bazzanella et Damiano, 1999 ; Dascal, 1999 ; Traverso 1995), nos analyses montrent plutôt que l'interaction médiatisée par messagerie texte ne favorise pas le repérage de l'inconfort créé par le malentendu et que l'inconscience de la survenue d'un malentendu peut se prolonger dans le temps. De fait, ces écarts interprétatifs peuvent ne pas être soulevés, ni gérés par les interactant·e·s, ceux-ci ou celles-ci jugeant moins coûteux sur le plan interactionnel de les ignorer que de s'y attaquer directement pour les régler. De plus, les interactant·e·s n'ont parfois tout simplement pas conscience de l'écart interprétatif entre leur compréhension de la situation et celle de leur interlocuteur. D'ailleurs, cette non-conscience semble apparaître d'autant plus fréquemment lors d'échanges par texto que les interactant·e·s n'ont pas accès à la dimension vocale et mimogestuelle de la communication, dimension jugée centrale pour le repérage in situ de malentendus. Dans tous les cas, c'est l'hypothèse que nous pouvons poser en regard des impacts potentiels des malentendus sur la relation d'aide (par exemple, un appel à l'aide répété qui demeure sans réponse ou la possibilité d'écarts professionnels tels que le non-respect de son rôle ou du script de l'échange). Cela étant dit, nous remarquons également que même s'ils ne sont pas toujours mentionnés et gérés, ces malentendus sont bel et bien présents et nuisent souvent à l'intercompréhension, justifiant qu'on s'y attarde.

Ces remarques préliminaires faites, nous revenons dans la première partie de ce chapitre sur les caractéristiques de l'accomplissement du malentendu. Dans la deuxième, nous abordons des pistes d'amélioration de la pratique de l'intervention médiatisée par messagerie texte à Tel-jeunes et discutons notamment les changements déjà mis en place par l'organisation ou à venir.

5.1 Les caractéristiques de l'accomplissement du malentendu en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte

5.1.1 La durée de la divergence interprétative

De façon générale, le phénomène du malentendu implique que l'un-e des interactant-e-s n'a pas conscience d'un décalage interprétatif et que ce dernier apparaît a posteriori dans l'échange. Selon Traverso (2005 : 95), cette non-conscience est temporaire :

On définit le malentendu comme une divergence interprétative entre au moins deux locuteurs, dont au moins un n'en est pas immédiatement conscient. Au cœur de la définition, il y a la notion de divergence ou de décalage entre les interprétations des interlocuteurs et le fait que **pour un temps**, les participants n'ont pas conscience de ce décalage.

Nos analyses soutiennent de façon différente que, dans plusieurs interventions médiatisées par messagerie texte, cette non-conscience se prolonge dans le temps ou du moins, que la conscience de cette divergence interprétative n'est pas verbalisée explicitement. Rappelons que la définition du malentendu de Traverso se fonde sur un corpus de conversations quotidiennes où les enjeux de face et de pouvoir ne sont pas du tout les mêmes qu'en situation d'interactions institutionnelles, telles que les lignes d'assistance téléphonique. Par ailleurs, même si l'adolescent-e ou l'intervenant-e finissent par avoir conscience d'un malentendu, iels peuvent choisir de garder le silence pour des raisons liées à la protection des faces ou liées aux rapports de pouvoir qui s'exercent dans une interaction institutionnelle, chacun-e ayant intérêt à ce que l'interaction se poursuive sans anicroche. Cette quasi-absence de mention du malentendu nous incite à penser que la règle de coopération obligatoire de Goffman (1973 ; 1959) et

décrite par Vincent (1986) s'applique de façon particulière lors d'interventions médiatisées par messagerie texte : « chacun a intérêt à ce que la conversation se poursuive jusqu'à un terme convenu et, conséquemment, qu'aucun participant n'a intérêt à ce qu'une guerre effective vienne l'interrompre ». Ainsi, le choix de ne pas exprimer le malentendu peut s'expliquer par le risque ou le coût interactionnel qui y est associé. En effet, signaler un malentendu, c'est risquer de remettre en question la compréhension, voire la compétence, de l'intervenant-e qui offre de l'aide ou la capacité à s'exprimer clairement de l'adolescent-e et, ce faisant, prendre le risque de blesser la personne aidée ou de ne pas obtenir d'aide. Cette difficulté à signaler le malentendu est confirmée par Berthoud (2016) : « si les stratégies métadiscursives explicites sont généralement convoquées pour la résolution de malentendus, la complexité de certaines situations peut bloquer toute tentative de verbalisation métadiscursive » (p.9).

Cette non-conscience d'une divergence interprétative ou, du moins, cette difficulté à la verbaliser explicitement rappelle les travaux de Safran et ses collaborateur-trice-s (1990), portant sur la réparation d'une rupture de l'alliance thérapeutique. Les chercheur-euse-s ont souligné que le processus de réparation ne peut commencer tant que la rupture d'alliance n'a pas été constatée et abordée par le ou la thérapeute et le ou la client-e. Or, dans le même sens que nos analyses, cette première étape s'est avérée particulièrement délicate à réaliser. D'une part, d'après cette étude, les client-e-s peuvent se sentir inconfortables à l'idée d'exprimer des sentiments négatifs envers leur thérapeute et, d'autre part, les thérapeutes sont à même de se sentir inconfortables ou menacé-e-s dans leur sentiment de compétence (par exemple, quelle erreur a pu commettre le ou la thérapeute pour susciter une rupture d'alliance chez le ou la client-e ?). De fait, la plupart des thérapeutes - observé-e-s par les chercheur-euse-s lors de séances de thérapie en face à face – ont évité d'évoquer directement avec leur client-e la survenue d'une altération ou d'une fluctuation de la qualité de l'alliance :

our own sample of alliance ruptures where therapists often avoided or "sealed over" rifts in the alliance without addressing the rupture, despite having a general understanding of the importance of this type of exploration (p. 163).

Nous pouvons donc penser que, dans un contexte institutionnel où le rôle des intervenant-e-s consiste à aider et être aidé-e, le silence est généralement maintenu lorsqu'il s'agit d'exprimer que « quelque chose ne va pas » et ce, que l'interaction se déroule en face à face ou encore par messagerie texte. Alors qu'en

thérapie, le ou la thérapeute - ou le ou la client·e - pourrait se sentir suffisamment à l'aise pour aborder la rupture de l'alliance lors d'une rencontre ultérieure, tout se joue à l'intérieur d'un échange dans le contexte du service texto de Tel-jeunes. Ainsi, il est encore plus important pour l'équipe d'intervention à la fois de prendre conscience du phénomène du malentendu, d'être prête à en percevoir la survenue au cours d'un échange et de développer des stratégies de communication permettant de l'aborder.

Le processus de réparation ne pouvant débiter tant que le malentendu n'a pas été repéré, notre travail d'analyse constitue un premier effort d'identification de marques observables d'un malentendu lors d'un échange médiatisé par messagerie texte.

5.1.2 Les marques observables de la survenue du malentendu

À partir des 47 échanges issus de la collecte de données, nous avons constitué un corpus de malentendus composé de 22 échanges. À la faveur de la lecture attentive de celui-ci, nous avons catégorisé les marques de malentendus en 6 grandes catégories : les marques de contre-discours (s'inscrivant dans un rapport d'opposition/contestation), la demande de précision, la vérification de la présence, l'autocorrection, la reformulation et le recentrement de la question ainsi que l'excuse et la justification. L'absence de traces observables de malentendus dans les 25 autres échanges n'est pas pour autant signe de « bonne » compréhension, cela traduit plutôt que certains malentendus s'avèrent non explicites, les traces permettant de les repérer n'étant pas accessibles directement à l'analyste.

Considérées comme appartenant à une même catégorie et introduites par des connecteurs tels que « *mais* » ; « *non* » ; « *oui, mais* », les marques de contre-discours s'inscrivant dans un rapport d'opposition/contestation constituent la marque la plus présente dans notre corpus. De surplus, elle est fréquemment le fait des adolescent·e·s. Sur le plan de la face, il peut être coûteux pour l'adolescent·e de

paraître en désaccord, critique ou encore opposé envers le discours de l'intervenant-e – s'opposer, c'est remettre en question la compétence l'intervenant-e - qui pourrait à son tour produire un acte menaçant, par exemple en remettant en question sa disposition à recevoir de l'aide. À partir de nos analyses, nous pouvons faire l'hypothèse interprétative qu'en dépit du caractère non préféré des réactions des adolescent-e-s (réfuter un conseil, une recommandation) et du coût interactionnel qui peut être associé à ces réponses, iels décident tout de même de réagir ainsi en raison de l'enjeu central en cause, soit leur santé psychologique ou encore la nécessité d'être aidé-e. En ce sens, nous proposons de voir ces marques comme la manifestation d'un point de vue, d'une information ou de quelque chose d'important pour l'adolescent-e et que l'intervenant-e n'a pas pris en considération. De plus, nos analyses illustrent comment l'intervenant-e, de son côté, mobilise les stratégies de contre-argument, marquant que l'interprétation de ce qui pose problème se construit différemment chez l'intervenant-e et l'adolescent et que cette divergence peut mener à une situation de malentendu.

La demande de précision, l'autocorrection et la reformulation constituent des stratégies de prévention d'un malentendu et témoignent que de la conscience de l'adolescent-e et l'intervenant-e à l'effet que certains événements peuvent mener à un malentendu dans un échange, par exemple l'orthographe d'un mot, l'emploi d'un terme équivoque ou encore l'introduction d'un nouveau thème dans l'échange. La demande de précision, l'autocorrection et la reformulation réfèrent aux activités métadiscursives surgissant au fil d'un échange (Berthoud, 2018 : 36) :

C'est à ce niveau que l'on trouve ce que l'on convient d'appeler les « séquences latérales ou réparatrices » où l'objectif communicatif est suspendu momentanément pour régler un problème de communication ou pour résoudre un malentendu.

Prenons le cas de la demande de précision apparaissant suite à un mot dont le sens est équivoque. L'intervenant-e et l'adolescent-e suspendent alors le sujet de la discussion pour apporter des précisions et lorsque le sens est rétabli, l'échange reprend. Ces actes peuvent paradoxalement constituer à la fois des actes menaçants pour la face - demander des précisions, c'est dire à l'autre qu'iel n'a pas été précis-e, clair-e - et des précautions oratoires visant à éviter qu'un conflit de faces encore plus important n'éclate.

Évoquant les principes relevant de la politesse dans le discours en face à face (Kerbrat-Orecchioni, 2005), nous avons observé la tendance des intervenant·e·s des adolescent·e·s à adoucir leur demande de précisions, leurs reformulations ou encore à la faire suivre par un ou plusieurs actes flatteurs pour la face (FFA).

Quant à elle, la vérification de la présence est une marque relevant directement du fait que, par messagerie texte, il est difficile de savoir si l'autre personne est présente, attentive, indisponible ou même absente. Comme le rappelle Marccocia (2016 : 124), les caractéristiques de la communication numérique peuvent être à l'origine de malentendus dans les échanges :

[...] la communication numérique se caractérise par la faiblesse de l'accès au contexte de la communication : il n'y a pas de contexte physique et temporel partagé par les participants, peu d'informations fiables sur les identités des participants (qui peuvent être caché derrière des pseudonymes), pas de coprésence et, du même coup, aucun indice non verbal.

Par exemple, bien que le système Thrio envoie des messages automatisés afin d'aider l'adolescent·e à composer avec le délai d'attente du service, il demeure difficile pour l'adolescent·e de comprendre à quel moment iel pourra recevoir une réponse d'un·e intervenant·e, surtout lorsque ce délai se prolonge durant plusieurs heures. De plus, durant l'échange, les intervenant·e·s s'attendent généralement à ce que les adolescent·e·s répondent de façon quasi simultanée et un délai de réponse peut entraîner une vérification de la présence. Nous avons également relevé la tendance des intervenant·e·s à attribuer la non-réponse d'un·e adolescent·e à son indisposition à recevoir de l'aide alors que cela peut aussi être causé par un problème technique (par exemple, la fluctuation du réseau internet). Considérant l'impact potentiel sur la face des interlocuteur·trice·s – paraître indisponible, impoli·e, irrespectueux·se, non-professionnel·le - cette marque est également associée à la possibilité d'une hausse de la tension dans la poursuite de l'échange.

En somme, nos analyses ont permis de mieux comprendre le recours à certaines stratégies discursives par les intervenant·e·s et les adolescent·e·s pour manifester la survenue d'un problème d'interprétation. Tout comme Safran et ses collaborateur·trice·s (1990) au cours de leur processus de recherche, notre démarche d'analyse a également permis de développer une sensibilité accrue à ces marques et nous a rendus d'autant plus apte à les détecter dans des échanges où elles auraient auparavant échappé à notre observation.

Précisons toutefois que ce travail visant à répertorier les marques permettant de repérer un problème d'interprétation ne vise pas à établir une liste généralisable à toute organisation offrant un service d'intervention médiatisée par messagerie texte, mais plutôt à montrer comment différents facteurs, dont le cadre de l'interaction et le rôle des interactant·e·s, peuvent amener ces derniers à privilégier certains procédés plutôt que d'autres. De surcroît, il est tout à fait envisageable qu'en améliorant les pratiques au fil du temps, les marques observables du malentendu évoluent, que certaines s'ajoutent tandis que d'autres disparaissent. Par ailleurs, bien que ces marques puissent être indicatrices d'un malentendu, rappelons que leur seule présence ne signifie pas automatiquement que nous sommes en présence d'un malentendu. À ce titre, l'identification d'un malentendu procède d'une interprétation à la fois de ces marques, du thème de l'échange et de son cotexte et contexte (Laforest et Vincent, 1999).

5.1.3 Les dynamiques qui déclenchent un malentendu

Les différents objets sur lesquels porte le malentendu dans le corpus analysé illustrent toute la complexité de ce phénomène multidimensionnel.

5.1.3.1 Le niveau interactionnel

Le niveau interactionnel renvoie à la fois à l'organisation de l'échange - les différentes étapes qui composent l'échange et la transition entre celles-ci – et à l'espace de la parole (la gestion du temps de parole et des silences). À l'intérieur de notre corpus, trois phénomènes de malentendus ont été observés à ce niveau, à savoir le dévoilement de soi lors des messages automatisés (l'adolescent·e peut interpréter le quatrième message automatisé comme une invitation à débiter ses confidences), le délai d'attente avant qu'un·e intervenant·e soit disponible et « présent·e » et finalement l'absence ou le délai entre les réponses (la gestion des silences). Généralement non verbalisés par les adolescent·e·s et non repérés par les intervenant·e·s, ces malentendus s'amorcent dès les premiers instants, lorsque l'adolescent·e envoie un texto au service de Tel-jeunes.

En raison des possibilités technologiques de la messagerie texte, ces malentendus mettent en lumière une différence importante entre la structure d'un appel téléphonique et celle d'un échange médiatisé par messagerie texte, soit la co-présence. Par téléphone, la co-présence coïncide « naturellement » : moment où l'appelant·e contacte la ligne d'assistance téléphonique et le ou la professionnel·le répond en identifiant le service (par exemple, *Tel-jeunes bonjour!*). Les personnes se parlent en direct et les sons de l'environnement sont également disponibles. Par messagerie texte, les possibilités technologiques font en sorte qu'il est possible d'envoyer un texto sans que les participants·e·s à l'échange soient co-présents (la messagerie texte peut être asynchrone) et la coïncidence des textos n'a pas non plus été prévue pour être « obligatoire », au sens où un texto peut recevoir une réponse en quelques secondes, quelques minutes ou encore quelques heures, voire ne jamais être répondu (Hutchby et Tanna, 2008). Dans le même sens, nos analyses montrent que l'adolescent·e peut envoyer un texto sans que l'intervenant·e soit présent·e, des messages automatisés dont le contenu est probablement éloigné des confidences exposées et un délai d'attente, parfois très long, s'écoule avant qu'un·e intervenant·e soit disponible et présent·e. En outre, pendant l'échange, les silences prennent la forme de délais de réponses et peuvent être interprétés comme une absence ou une indisponibilité. Notre travail d'analyse met en évidence que ces malentendus peuvent occasionner des moments inconfortables pour l'adolescent·e, tout en étant menaçants autant pour la face de l'intervenant·e que de celle de l'adolescent·e. En effet, la possibilité de se confier en étant « seul·e » - sans en être conscient·e - menace certaines règles de la conversation, par exemple, la règle de

dépendance séquentielle (qui veut que tout acte de langage reçoive en réaction un type d'acte spécifique), adapter son comportement afin de ne pas menacer l'autre et réparer toute action qui aurait menacé notre face ou celle de l'autre, anticiper les jugements négatifs, etc.

Nous venons de montrer que la possibilité d'envoyer un texto sans que les participants·e-s à l'échange soient co-présents peut susciter des malentendus. Nous aimerions également invoquer la notion de cadre de Goffman (1974) afin d'expliquer en quoi l'absence de repères verbaux et non verbaux visuels, auditifs et des indices de l'environnement entraîne pour l'adolescent·e une difficulté supplémentaire pour se représenter l'interaction, la façon dont l'échange va se dérouler et les tâches qui sont attendues de lui ou elle. Alors que l'intervenant·e connaît bien le service et les règles institutionnelles à respecter, l'adolescent·e ne peut se fonder son interprétation de la situation sur autre chose que sur les textos qui lui sont envoyés ou encore sur une expérience antérieure (avoir déjà contacté le service texto auparavant). Selon Laforest (2011 : 40) :

Le cadre est la manière dont les interlocuteurs se représentent l'interaction et les attentes qui en découlent (notamment à propos du comportement de l'autre). Cette représentation est rarement explicitée dans le discours, elle le contraint sans être dite.

Pour les adolescent·e-s, utiliser la messagerie texte dans la vie quotidienne pour contacter des amis ou des membres de leur famille est une expérience bien différente, il va de soi, que de l'utiliser pour contacter un service d'aide. Quel est le fonctionnement ? Combien de temps d'attente ? Qui va me répondre ? Alors que le contexte guide l'interprétation de ce qui est dit lors d'un échange, la communication numérique écrite peut poser problème pour l'établissement d'un contexte partagé. Selon Marcoccia (2016 : 112) :

En effet, on peut considérer que de nombreuses situations de communication numérique écrite sont largement « décontextualisées ». Cela ne signifie évidemment pas qu'elles se déroulent hors contexte, mais qu'il n'existe pas nécessairement de contexte partagé entre les différents locuteurs engagés dans un échange en ligne et que, pour chacun de ces locuteurs, la connaissance du contexte de ses interlocuteurs est très limitée.

Si Marccocia pense avant tout aux dispositifs permettant la communication asynchrone entre personnes qui ne se connaissent pas au préalable, comme les forums, nos analyses soutiennent que dans le contexte d'une intervention médiatisée par messagerie texte dans un service comme Tel-jeunes, on retrouve des éléments similaires : l'anonymat de l'intervenant-e et de l'adolescent-e, l'absence de contexte spatio-temporel et l'absence d'histoire conversationnelle. Dans ce contexte, il n'est pas surprenant que des « ratés » puissent survenir au niveau de l'organisation de l'échange et de l'espace de la parole, soulignant l'importance de considérer l'environnement technologique dans lequel ces échanges prennent place. Le processus de contextualisation ne peut s'effectuer alors que par la communication, en échangeant ensemble des textos pour fabriquer ce contexte dans lequel l'activité aider et être aidé-e est réalisée.

Par l'absence généralisée de réparation des malentendus au niveau interactionnel, nous posons l'hypothèse interprétative que les intervenant-e-s ne sont pas conscient-e-s de ce niveau de malentendu ou du moins, ne perçoivent pas l'environnement technologique comme faisant partie de l'échange. Or, il apparaît que ces malentendus peuvent susciter de l'incompréhension et de l'inconfort pour l'adolescent-e et sont menaçants pour la face. À l'instar de Marccocia (2016), nos analyses soutiennent l'importance de considérer que la communication numérique écrite, et de ce fait l'échange qui s'y déroule, est en partie déterminée par les dispositifs technologiques qui la rendent possible.

5.1.3.2 Le niveau discursif

Nos analyses montrent que la co-construction du discours qu'élaborent ensemble l'adolescent-e et l'intervenant-e constitue également un lieu d'émergence de malentendus. Rappelons les principaux éléments de la situation d'intervention par messagerie texte chez Tel-jeunes : il s'agit d'un échange unique visant à discuter d'un « problème » et le défi de ce type de discours consiste à faire coïncider « efficacement » par des mots et des symboles deux « univers » qui ne se sont jamais rencontrés auparavant, celui de l'adolescent-e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses valeurs, ses expériences de demandes d'aide, etc.) et celui de l'intervenant-e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses

expériences antérieures avec d'autres jeunes, etc.). Ce faisant, des malentendus peuvent survenir dans la négociation du thème de l'échange et de sa progression, dans la co-construction de ce qui pose problème pour l'adolescent·e et dans la négociation de la valeur d'une information ou d'un conseil.

De plus, la messagerie texte implique un travail cognitif important pour l'intervenant·e, soit de lire le message de l'adolescent·e, d'interpréter ce qui est écrit (incluant la dimension implicite), de réfléchir à la réponse, de la composer et de l'envoyer, puis de répéter ces tâches à chacune des interactions. Nous posons l'hypothèse interprétative que l'important effort cognitif que doivent déployer les intervenant·e·s pour chacune des interactions, de même que l'absence de connaissances contextuelles riches les amène à développer des scripts ou des modèles de réponses suffisamment générales pour s'appliquer à différentes situations similaires. Cette hypothèse interprétative s'appuie également sur l'analyse interactionnelle de Turbide et ses collaborateurs·trices (2020 : 14), qui relèvent le caractère générique des conseils produits par les membres d'un forum de discussion pour les personnes vivant avec un cancer :

il s'agit moins de prescriptions contextualisées à la situation de la personne qui se dévoile (son type de cancer, le stade d'avancement de la maladie et des traitements, son âge, etc.), que de prescriptions à large portée à propos de l'attitude positive, résiliente et pragmatique à adopter face à la maladie. Cela permet aux « leaders » du forum d'intervenir sur une base régulière et pouvoir offrir du soutien à un large bassin de personnes atteintes du cancer ou d'aidants.

En contrepartie, cette stratégie d'économie cognitive peut amener l'intervenant·e à poser des questions dont le caractère générique ne correspond pas toujours au thème proposé par l'adolescent·e, accentuant du même coup l'écart interprétatif par rapport au problème rapporté.

Par ailleurs, à la lumière de l'analyse de la gestion des malentendus discursifs, les intervenant·e·s restent presque systématiquement dans leur « script » (au sens de Garfinkel, 1967) réajustent rarement leurs interprétations en réponse aux réfutations, objections ou concessions de l'adolescent·e, confirmant le prolongement du malentendu dans l'échange. La notion de cadre de Goffman (1974) évoquée par Vincent (1999) permet également de poser l'hypothèse que l'intervenant·e et l'adolescent·e se représentent

différemment leur échange et leurs attentes qui en découlent, le discours de l'intervenant·e et de l'adolescent·e présentant des traces de ces deux cadres. C'est-à-dire que nous y observons à la fois la manifestation du savoir expérientiel de l'adolescent·e (iel raconte « son » problème) et une importante construction discursive de l'autorité de l'intervenant·e qui recadre, répète, questionne, reformule ou encore choisit de porter attention à certaines parties plutôt que d'autres. Ce faisant, le discours des intervenant·e·s s'appuie à la fois sur des stratégies discursives particulières et sur le statut social de l'intervenant·e et le rapport de pouvoir qui en découle. L'utilisation de modalisateurs épistémiques (Rioux-Turcotte, 2016), qui expriment le degré de certitude d'un énoncé, constitue également un indice de la représentation que se fait l'intervenant·e de son rôle. Les malentendus discursifs semblent ainsi mettre en jeu la valeur de vérité des affirmations, des conseils ou encore recommandations offerts.

En outre, les textos des intervenant·e·s sont bien souvent rédigés de façon factuelle et n'abordent presque jamais les émotions de l'adolescent·e, ce qui nuit en partie à l'identification de ce qui fait problème pour l'adolescent·e. En effet, lorsqu'un·e intervenant·e explore plus en détail avec l'adolescent·e les émotions liées à la situation vécue, celles-ci s'avèrent presque toujours être la véritable source du problème (tristesse, colère, peur, dégoût). Par exemple, une peine d'amour peut être présentée par l'adolescent·e comme étant la source de son problème, mais au fil de l'exploration, il peut apparaître qu'il s'agit plutôt de la peur d'être la seule personne parmi ses ami·e·s à ne pas être en couple. En se concentrant uniquement sur les faits, le risque de ne pas parvenir à faire coïncider l'interprétation du « vrai » problème est d'autant plus grand.

5.1.3.3 Le niveau social

Nos analyses montrent qu'en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte, certains malentendus sont déclenchés par la dimension sociale de l'interaction, soit les attentes et celles qui sont interprétées chez leur interlocuteur·trice en lien avec l'activité d'intervention (aider et être aidé·e), les rôles communicationnels (confident·e, celui·celle qui se confie, conseiller·ère, etc.) et les statuts sociaux

des acteur·trice·s (ce que je m'attends d'un·e intervenant·e psychosocial·e, ce que je m'attends d'un·e adolescent·e). La gestion de ces malentendus peut susciter des moments inconfortables pour la face des personnes impliquées et amener un·e intervenant·e à ne pas respecter son rôle ou le scénario qui est attendu de lui ou d'elle.

Bien que les traces discursives observables de seulement deux malentendus de niveau social aient été repérées dans le corpus analysé, la dimension sociale de l'interaction figure parmi les résultats les plus saillants de notre travail d'analyse. Contrairement à l'idée selon laquelle le statut social de chacun·e se manifesterait de façon moins évidente en contexte numérique et permettrait ainsi d'en réduire l'influence sur la relation des interactant·e·s (Dubrovsky et al., 1991), le corpus analysé met en évidence la construction des rôles et statuts en contexte d'intervention médiatisée par messagerie texte et l'omniprésence des enjeux de face et de pouvoir. Caractéristique du discours des services d'assistance téléphonique (Danby et coll., 2015), le discours élaboré entre l'intervenant·e et l'adolescent·e est orienté dès l'ouverture vers la présentation d'un problème et la résolution de celui-ci et la contribution des participants·e·s est structurée en fonction de leur rôle (l'adolescent·e qui demande de l'aide et l'intervenant·e expert·e qui offre cette aide). Pour Goffman (1973), le rôle que chacun·e s'octroie lors d'une interaction comporte des droits, des garanties ainsi que des devoirs.

De plus, la façon dont l'intervenant·e joue son rôle et la construction de son autorité en tant qu'expert au fil de l'échange par messagerie texte se manifeste par le recours à certaines stratégies discursives (comme la répétition, la reformulation, le recadrage), par l'orientation de l'échange et par la connaissance du script institutionnel (l'intervenant·e connaît le modèle et la philosophie d'intervention alors que ce n'est pas le cas pour l'adolescent·e). En découlent un rapport de pouvoir et une asymétrie dans l'interaction, observable par l'imposition d'une structure prédéfinie de progression de l'intervention (pouvant aller jusqu'au refus par l'intervenant·e de passer à une autre étape tant que la précédente n'a pas été complétée), par l'orientation et parfois par l'imposition des thèmes par leur choix des questions. Ces résultats ne sont pas spécifiques à l'intervention médiatisée par messagerie texte, ces enjeux de pouvoir

étant également soulevés dans la littérature portant sur le soutien et le conseil auprès d'enfants (Butler et coll., 2010).

En outre, bien que dotés d'une certaine forme d'oralité, les textos de l'adolescent·e demeurent assez près de l'écrit standard en comparaison à un style texto dont les procédés en français les plus connus ont été décrits par Fairon et coll. (2014) et repris dans Maroccia (2016). C'est-à-dire que nous avons observé une tendance à utiliser des mots et des phrases complètes plutôt qu'une orthographe phonétique (par exemple, *chui* à la place de *je suis* ; *je voulé* à la place de *je voulais* ou encore *qwa* pour *quoi*). De par notre expérience professionnelle, nous savons que ce style texto (permettant un échange plus décontracté et informel) est utilisé par les adolescent·e-s dans d'autres interactions institutionnelles, par exemple les maisons des jeunes. Nous posons ainsi l'hypothèse que Tel-jeunes représente un service plus formel pour les adolescent·e-s et que cette représentation se manifeste, entre autres, par les procédés orthographiques employés.

Si le discours élaboré entre l'intervenant·e et l'adolescent·e portent les marques de la construction des rôles et statuts, il apparaît nettement plus difficile de repérer des indices permettant de dire que des inconforts se sont produits. Nous posons l'hypothèse que les enjeux de face font en sorte que l'intervenant·e et l'adolescent·e ne peuvent exprimer spontanément des remarques interactionnellement menaçantes parce qu'elles pourraient être mal perçues de la part de l'interlocuteur·trice. Nous avons par ailleurs été frappée par le fait que les adolescent·e-s passent sous silence une grande partie des malentendus qui se produisent, témoignant que faire « bonne figure » se manifeste fortement lors d'une intervention médiatisée par messagerie texte. C'est-à-dire, ne pas perdre la face/ne pas faire perdre la face à l'autre personne, ne pas être pris·e en défaut/ne pas prendre l'autre en défaut, être perçu comme une personne compétente compétente, fiable, crédible/percevoir l'autre comme une personne compétente, fiable, crédible.

Abordons maintenant les implications de notre travail d'analyse pour l'amélioration du service texto de Tel-jeunes et ce, autant pour les adolescent·e·s que les intervenant·e·s (et plus largement pour toute organisation prévoyant développer un service d'intervention médiatisée par messagerie texte).

5.2 Les pistes d'amélioration

Au cours des nombreuses relectures de notre corpus dans le but de clarifier notre compréhension de la nature et de la structure des malentendus et de leur gestion, nous sommes devenus plus sensibles à l'occurrence des malentendus, à ce qui les déclenche et, par conséquent, plus aptes à les détecter dans des échanges où ils auraient auparavant échappé à l'observation. Associé à la grande proactivité de l'organisation de Tel-jeunes, notre travail de mémoire s'est avéré particulièrement pertinent dans l'implantation d'améliorations tout au long de la présente recherche, entamée voilà maintenant quatre ans. C'est-à-dire qu'au fil des analyses des échanges texto, nous avons été en mesure de proposer à Tel-jeunes des changements au niveau technique, au niveau de la formation de l'équipe d'intervention et nous avons mis en place un système de coaching afin d'aider les intervenant·e·s à porter un regard réflexif sur leur pratique et, plus spécifiquement, à repérer et mieux comprendre ce qui se joue dans les malentendus. Notons que cette dernière initiative a été instaurée il y a maintenant deux ans.

5.2.1 Niveau technique

Débutons en rappelant qu'à l'intérieur de notre corpus composé de 22 échanges, l'acte de demande d'explication du quatrième message automatisé a entraîné soit une question ou le début des confidences adressées à l'intervenant·e de la part de l'adolescent·e. Ce message automatisé a été rapidement revu et corrigé afin que celui-ci n'invite plus les adolescent·e·s à entamer le récit de leurs confidences.

En outre, s'il n'est pas possible d'empêcher que le délai d'attente de la messagerie texte ne suscite des confidences ou encore de l'inconfort, l'équipe d'intervention peut maintenant l'anticiper et ajuster sa façon d'ouvrir l'échange en ajoutant d'entrée de jeu une phrase afin de reconnaître ces conséquences de l'attente, par exemple : *« je vois bien que tu as attendu longtemps une réponse d'un·e intervenant·e. Si d'une façon ou d'une autre, cette attente t'a fait vivre un inconfort, n'hésite pas à me le dire. »*.

Par ailleurs, l'importance de repérer les malentendus nous amène à suggérer le recours à l'intelligence artificielle⁴⁷ pour soutenir le travail des intervenant·e·s. À notre connaissance, l'intelligence artificielle et le « *machine learning* » permettent actuellement à certaines organisations d'effectuer une « pré-intervention » afin de collecter certaines informations qui aideront l'intervenant·e à débiter l'échange avec davantage de contexte. D'autres projets, comme les chatbots de soutien psychologique, réunissent programme informatique et interface de clavardage afin de reproduire « *l'illusion d'un dialogue naturel avec l'utilisateur même s'il ne comprend pas réellement le contenu du message de l'utilisateur* » (Falala-Séchet, C. Lee, A. et Thiriez, I., 2020). Autrement dit, l'utilisateur·trice peut entamer une discussion avec le chatbot, par exemple en entrant du texte ou encore en cliquant sur des choix de réponses pré-enregistrées et, ce faisant, prendre du recul sur ses pensées ou ses émotions. Or, comme le soulignent Petter Bae et Asbjørn (2018), les chatbots en général demeurent actuellement loin de simuler un véritable échange en raison de la complexité des processus interprétatifs engagés dans l'intercompréhension. En outre, la conception de ces chatbots nécessite d'accorder une attention particulière à la confidentialité et à la sécurité des données qui pourraient être utilisées (Cameron et coll., 2017). Ainsi, bien qu'un chatbot de soutien émotionnel soit un outil technologique perçu comme positif, ses lacunes au niveau communicationnel ne nous permettent pas de l'envisager comme moyen à court terme pour soutenir les intervenant·e·s dans le repérage ou la prévention de malentendus.

⁴⁷ Selon l'Office québécoise de la langue française, l'intelligence artificielle se définit comme le domaine d'étude ayant pour objet la reproduction artificielle des facultés cognitives de l'intelligence humaine dans le but de créer des systèmes ou des machines capables d'exécuter des fonctions relevant normalement de celle-ci (consulté le 3 juin 2022).

Pour notre part, nous proposons de développer un outil d'analyse textuelle qui, un peu comme le fait le logiciel Antidote, soutiendrait l'intervenant-e dans la réalisation de l'échange, en soulignant par exemple à l'écran le thème du texte, les marques susceptibles d'indiquer un malentendu, les marques d'émotions telles que les adverbes d'intensité, les signes de ponctuation, l'accentuation de certains termes, voire en proposant des stratégies discursives. Ce type d'outil permettrait de soutenir l'intervenant-e, tout en lui laissant le libre arbitre de choisir ce qui est pertinent ou non pour l'échange en cours. Soulignons que le développement et l'usage de l'intelligence artificielle impliquent des considérations éthiques, à savoir l'utilisation de données privées des utilisateurs-trices d'un service d'intervention réputé confidentiel. Réaliser un logiciel de soutien pour les intervenant-e-s nécessiterait donc une démarche approfondie afin de considérer, entre autres, tous les facteurs ayant des conséquences positives et négatives sur le respect de la vie privée des personnes concernées.

À la suite de nos analyses, nous croyons que les organisations qui souhaitent développer ou encore qui ont développé un service d'intervention médiatisée par messagerie texte pourraient intégrer l'environnement technologique dans la formation des intervenant-e-s. Autrement dit, la dimension technologique ne doit pas appartenir entièrement à un « autre » département à l'intérieur d'une organisation (par exemple, un responsable du développement technologique), les intervenant-e-s doivent également connaître les aléas du système technologique utilisé afin d'être prêt-e à anticiper, repérer et réparer les malentendus liés à l'organisation de l'échange et à la gestion de la parole.

5.2.2 Les stratégies métadiscursives comme matériel de formation

Pour Berthoud (2018 : 33) :

Les malentendus, tout en nous contraignant à des détours, tant formels (reformulations, paraphrases, explicitations) que sémantiques (définitions, explications), loin de nous faire perdre du temps, nous amènent au contraire à enrichir et à approfondir tout à la fois ce dont nous parlons et la manière d'en parler.

Ainsi, les malentendus permettent le développement de compétences métalangagières essentielles à la mise en œuvre de stratégies non seulement pour réparer un malentendu, mais également pour en prévenir la survenue. Faisant également écho à la métacommunication décrite par les travaux sur la réparation de l'alliance thérapeutique (Safran et al. 1990), nous développons une formation visant d'une part à renforcer la compétence métadiscursive des intervenant-e-s et d'autre part à élargir l'utilisation de stratégies préventives et réparatrices.

Nous partageons ici ces stratégies réparatrices et en donnons quelques suggestions d'application dans l'intervention médiatisée par messagerie texte⁴⁸ :

Premièrement, un locuteur est susceptible d'anticiper qu'un énoncé qu'il vient de produire a le potentiel d'engendrer un problème d'interprétation et ainsi s'autocorriger (soit au courant de son même tour de parole ou à son prochain tour). Lors d'une intervention médiatisée par messagerie texte, cela pourrait ressembler à : *Oh je réalise que la question que je te viens de te poser n'est pas claire, je recommence ok ? Je ne suis pas certaine d'avoir dit ça de la bonne façon, n'hésite pas si ce n'est pas clair pour toi.*

En outre, avant d'envoyer sa réponse, un locuteur peut également vérifier de façon préventive s'il a bien compris, laissant à l'interlocuteur la possibilité de rectifier ou non le sens de son énoncé (hétéro-initiation de réparation). Par exemple : « *Dis-moi si j'ai bien compris, tu aimerais avoir des trucs pour améliorer la relation avec tes parents ?* » Pour Traverso (2005), cette stratégie permet de mettre en place les conditions nécessaires pour éclairer le locuteur et prévenir du même coup le malentendu qui aurait pu survenir. Finalement, au fil des tours de paroles un locuteur est à même de constater que ce qu'il a dit plus tôt a été incorrectement compris par son interlocuteur et d'apporter une correction dans les tours suivants (hétéro-

⁴⁸ Les exemples proposés s'appliquent tout particulièrement à la réalité de Tel-jeunes, ils peuvent bien entendu être modifiés et adaptés selon le contexte d'intervention.

réparation). Par exemple : 1) « *oups, je réalise que je n'avais pas compris ce que tu m'as dit plus tôt dans notre échange* » ; 2) « *Oh, j'ai relu nos messages et je pense que je n'ai pas saisi que...* ». Dans le premier exemple, il s'agit d'une proposition de correction alors que dans le second, il s'agit d'une vérification ou d'une validation de la « manière » adéquate (ou non) de l'expression, en lien avec les maximes conversationnelles de modalité de Grice (1979).

L'excuse, tout comme la justification, renvoient aux activités réparatrices de Goffman⁴⁹. Il s'agit d'une stratégie impliquant une part de regret qui permet de réparer une offense passée ou de prévenir une offense future (Bonnico, 2007). À l'intérieur d'un échange médiatisé par messagerie texte, cela pourrait ressembler à : *Je me suis mal exprimé ; désolé si ce n'était pas clair ; je m'excuse d'avoir l'air impatient-e*. L'humour, par exemple l'autodérision, peut également être une stratégie de désamorçage lors d'une situation potentiellement conflictuelle : *Ouf désolé, je ne suis pas vite vite ce matin!*. En outre, l'excuse peut agir à titre de stratégie de prévention pour l'interlocuteur qui anticipe qu'un énoncé pourrait porter à confusion ou être susceptible de menacer la face de l'autre interlocuteur : *Excuse-moi à l'avance si jamais...*

Si la reformulation peut servir à marquer la survenue d'un malentendu, elle peut également être utilisée au cours de la gestion de celui-ci. Rappelons la définition de la reformulation : « Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation » (Martinot, 2015, p.2). Voici quelques exemples qui pourraient être utilisés dans le cadre d'une intervention médiatisée par messagerie texte : *Donc, on reprend : ce qui se passe pour toi... ; si j'ai bien compris, tu as..., ah, ce que tu cherches à exprimer, c'est plutôt que...*

⁴⁹ Selon Goffman (1973), « la fonction de l'activité réparatrice est de changer la signification attribuable à un acte, de transformer ce qu'on pourrait considérer comme offensant en ce qu'on peut tenir pour acceptable » (p. 113)

Finalement, la clarification est une stratégie apparaissant généralement après qu'une question ait été posée (Roulet, 2001). Autrement dit, elle permet de clarifier ce qui a été dit auparavant. Par exemple : *Ce que je veux dire c'est ; Je vais essayer de t'expliquer dans d'autres mots, etc.*

Précisons cependant les risques interactionnels liés à la surutilisation de ces stratégies métadiscursives au sein d'un même échange. Selon Berthoud (2018) :

Tout est donc question de mesure et de dosage sur l'échelle du « méta ». Car en pointant trop sur un aspect des choses, on peut en réveiller son contraire, en mettant en évidence le positif, on peut en faire surgir le négatif, réveiller des latences qui prennent une portée imprévue et non désirée. En voulant réparer un malentendu, on risque de s'empêtrer dans le dire et de l'aggraver encore... (p.39)

Par exemple, une surutilisation d'une stratégie discursive pourrait amener l'intervenant-e ou l'adolescent-e à croire qu'il ne s'exprime pas clairement ou adéquatement, menaçant ainsi sa face. Il ne faut pas non plus négliger que ces stratégies stoppent la progression des échanges. En ce sens, de tels arrêts peuvent parfois briser le rythme de la conversation et auront également un effet sur la longueur des échanges, entraînant un enjeu d'efficacité. À cet effet, nous prévoyons poursuivre le développement de nos pratiques au fil des prochaines années afin de trouver le juste équilibre dans le degré d'utilisation de ces stratégies métadiscursives.

Soulignons également que les outils en analyse des interactions ont permis d'amorcer une réflexion critique sur nos pratiques. En considérant que le contexte institutionnel dans lequel ces échanges prennent place et que le rapport de pouvoir qui en découle semble « bloquer » le recours à ces stratégies métadiscursives, nous avons débuté par mettre en place le coaching clinique, une nouvelle forme d'accompagnement amenant les intervenant-e-s à prendre conscience des obstacles pouvant – consciemment ou non - influencer la co-construction de leurs échanges avec les adolescent-e-s (pensées, émotions, valeurs, croyances, etc.). En alliant cette forme d'accompagnement continu à des initiatives de

formation sur les compétences métadiscursives, nous croyons que les intervenant·e·s acquièreront plus rapidement une distance par rapport au langage et à son opacité, favorisant du même coup la mise en œuvre des stratégies susceptibles de prévenir ou de réparer un malentendu.

Décrivons plus en détail en quoi consiste le coaching clinique, initiative mise en place à Tel-Jeunes il y a deux ans.

5.2.3 Le développement du coaching clinique

Évoquant pour plusieurs l'entraînement d'un·e athlète, le coaching est également une approche d'accompagnement dont les objectifs peuvent être aussi diversifiés que les milieux dans lesquels il est instauré, allant du développement professionnel à la progression de carrière en passant par l'amélioration de la performance, la résolution de problèmes ou l'amélioration de son équilibre personnel (Lévesque, Champagne et Fortier, 2011). Pour notre part, rappelons que nous souhaitons à la base créer un accompagnement pour soutenir les intervenant·e·s et leur permettre de se voir aller dans leurs interventions pour se réajuster au besoin⁵⁰. À cet effet, nous sommes d'abord inspirée de la définition de l'International Coaching Federation Québec (<https://icfquebec.org/quest-ce-que-le-coaching>) :

Le coaching est un partenariat qui met l'emphasis sur l'action que nos clients ont l'intention de prendre pour réaliser leur vision, leurs buts et leurs désirs. Le coaching suscite des questionnements amenant les clients à la découverte d'eux-mêmes, ce qui hausse leur niveau de perception et de responsabilité. Ceux-ci bénéficient d'une structure d'accompagnement, de soutien et d'une précieuse source de rétroaction.

⁵⁰ Nous avons développée la structure du coaching clinique en collaboration avec Katia Beltrami, coach certifié et Claude Del Moral, également coach clinique à Tel-jeunes. Ensemble, nous avons travaillé à définir les compétences essentielles en intervention (l'écoute, l'empathie et l'autoévaluation), déterminé le nombre de rencontres annuelles prévues par intervenant·e et conçu un plan de développement.

Le coaching à Tel-jeunes est offert dès l'embauche, c'est-à-dire qu'une coach est assignée à chaque intervenant·e. L'accompagnement prend différentes formes, de manière à assurer l'intégration et le développement constant des compétences essentielles à l'intervention des intervenant·e·s : des rencontres individuelles (spontanées ou encore prévues à l'horaire), des rencontres de coaching de groupe et un calendrier de formations continues. Ces différentes modalités présentent l'avantage de répondre aux différents besoins ou styles d'apprentissage de chacun·e et favorisent l'introspection de l'intervenant·e (par exemple, prendre conscience de ses biais d'interprétation, de ses représentations à propos de son rôle et des attitudes qui en découlent).

Finalement, les différents outils de l'analyse des interactions nous ont inspiré une méthode d'analyse des échanges texto afin d'offrir de la rétroaction aux intervenant·e·s. Par exemple, nous pouvons observer : si l'intervenant·e enchaîne des questions sur le thème abordé par l'adolescent·e ou sur un thème différent (progression thématique), si les marqueurs de malentendus ont été repérés, si la répartition du nombre de tours de parole semble symétrique ou asymétrique (gestion de l'espace de parole), etc. Cette forme d'analyse fait maintenant partie des outils de coaching, sans oublier que l'intervenant·e peut faire le même exercice de son côté en relisant ou en annotant ses propres échanges.

En somme, cet accompagnement contribue à améliorer le sentiment de compétence, permet de répondre aux défis de l'intervention médiatisée par messagerie texte (et autres dispositifs d'intervention chez Tel-jeunes).

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Rappelons que la messagerie texte est d'une part, un dispositif d'intervention psychosociale en plein développement - populaire auprès des adolescent·e·s en raison de son accessibilité et du sentiment d'anonymat qu'il suscite - permettant de se confier rapidement. D'autre part, l'utilisation de la messagerie texte modifie considérablement les repères des intervenant·e·s qui doivent coconstruire avec l'adolescent·e une relation de confiance propice à la collaboration : sans savoir où iel se trouve (physiquement et psychologiquement), et ce, à l'aide de courts messages numériques écrits et de symboles tels que les émojis.

Comme dans toute interaction, la survenue de malentendus en situation d'intervention psychosociale médiatisée par messagerie texte se révèle inévitable. Phénomène largement inexploré par la recherche, l'objectif principal de cette recherche était de rendre compte de l'accomplissement des malentendus sur le plan discursif et interactionnel lors d'une interaction médiatisée par messagerie texte entre un·e intervenant·e et un·e adolescent·e. Nous cherchions tout particulièrement à cerner les dynamiques communicationnelles qui sont à l'origine des malentendus (ou qui les déclenchent), à décrire les différentes modalités de gestion sur les plans interactionnel et discursif ainsi que les effets de ces malentendus sur la poursuite de l'intervention psychosociale. D'une part, afin de favoriser une meilleure expérience de pratique professionnelle pour l'intervenant·e et d'autre part, afin d'améliorer le service aux adolescent·e·s qui l'utilisent.

6.1 Retour sur les résultats saillants

6.1.1 Le repérage des malentendus

Afin de guider nos analyses, nous avons privilégié un cadre théorique ancré dans l'approche interactionniste et adopté une méthode de recherche fondée sur l'analyse des interactions. Nos analyses, réalisées à partir d'un corpus de 22 échanges contenant au moins un événement de malentendu, permettent de constater qu'en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte, 6 marques observables permettent de repérer l'apparition d'un malentendu. Les stratégies du contre-discours représentent la marque la plus fréquemment observée avec 36 occurrences à l'intérieur de notre corpus de 22 échanges, représentant 43,9 % des marques répertoriées. L'adolescent·e est la personne qui a le plus recours à ces stratégies avec 21 occurrences dans 13 échanges (58,3 % des marques contre-discursives). La demande de précision apparaît au deuxième rang des marques indiquant un malentendu avec un total de 23 occurrences dans 13 échanges de notre corpus, représentant 28 % des marques. La personne qui formule une telle demande a conscience de la difficulté d'interpréter la question, le conseil ou encore l'affirmation qui lui sont proposés et donc, anticipe un malentendu. Dans le cadre des échanges analysés, nous avons observé que la demande de précision(s) est effectuée à 17 occasions par l'adolescent·e et à 6 reprises par l'intervenant·e. Troisième marque de malentendu la plus fréquemment observée à l'intérieur des échanges analysés, la vérification de la présence de l'autre apparaît à 8 reprises (9,8 % des marques de l'ensemble du corpus), et ce, autant par l'adolescent·e (quatre occurrences) que par l'intervenant·e (quatre occurrences). Témoignant de la conscience de l'intervenant·e ou de l'adolescent·e que l'orthographe inadéquate d'un mot peut mener à un malentendu potentiel, autant l'un·e que l'autre prennent généralement la précaution de rectifier les erreurs de frappe. À 8 reprises à l'intérieur des échanges (9,8 % des marques de l'ensemble du corpus), l'autocorrection est identifiée dans l'échange par le symbole * suivi de la correction du mot. Cinquième marque du malentendu observé à l'intérieur de notre corpus (7, 32 % des marques de l'ensemble du corpus), les reformulations sont à la fois utilisées par les intervenant·e·s et par les adolescent·es à des fins de confirmation et de validation. Finalement, l'excuse et la justification apparaissent à une reprise dans notre corpus, représentant 1,22 % du total des marques répertoriées. Au final, ce travail de catégorisation nous a permis d'identifier 57 événements de malentendus à l'intérieur de notre corpus composé de 22 échanges.

Tableau 6.1 Proportion des marques observables du malentendu

Marques observables du malentendu	Pourcentage des marques dans le corpus
Les stratégies du contre-discours	43,9 %
La demande de précision	28 %
La vérification de la présence	9,8 %
L'autocorrection	9,8 %
Les reformulations	7,32 %
L'excuse et la justification	1,22 %

6.1.2 Les dynamiques communicationnelles à l'origine des malentendus et les principales stratégies de gestion

Notre travail d'analyse montre que le malentendu se déploie à partir de trois niveaux, soit au niveau interactionnel, discursif et social. Premièrement, des 57 événements de malentendus identifiés, 22 événements de malentendus sont liés au niveau interactionnel (38,6 % de l'ensemble des événements de malentendus). Trois phénomènes y ont suscité un malentendu : le dévoilement de soi lors des messages automatisés, le délai d'attente et l'absence ou le délai entre les réponses. Le dévoilement de soi lors des messages automatisés est le phénomène de malentendu le plus fréquent au niveau interactionnel (77,2 %), c'est-à-dire que suite à l'envoi des premiers textos par l'adolescent·e, les messages automatisés provenant de la plateforme Thrio de Tel-jeunes entraînent soit une question ou le début de la séquence de dévoilement de soi adressée à l'intervenant·e de la part de l'adolescent·e. Ce phénomène de malentendu demeure largement sous silence, l'adolescent·e poursuivant l'échange sans signaler le malentendu (68,2 %), bien que la réponse reçue de l'intervenant·e n'aille pas du tout dans le sens attendu par la question du message automatisé ou des confidences énoncées précédemment. Dans les cas où les adolescent·e·s gèrent le malentendu (9,1 %), ils privilégient la répétition de leur question initiale (recourant à des précautions interactionnelles afin de protéger la face de l'intervenant·e à travers un acte indirect) ou encore la formulation d'une question (appelant en retour une confirmation ou une explication). Du côté des intervenant·e·s, notre corpus d'échanges ne contient aucun exemple où l'intervenant·e utilise des stratégies de réparation afin de souligner que la demande ou les confidences initiales de l'adolescent·e n'ont pas obtenu une réponse en adéquation avec la demande faite ou ont pu susciter un inconfort par le fait de s'être confié sans obtenir de réponse. Deux stratégies discursives semblent privilégiées, soit l'accusé

réception générale des textos des adolescent·e·s (par exemple, de la question ou des confidences), mais sans réparation du malentendu et l'invitation à recommencer son récit (ignorer les textos précédents).

Deuxièmement, d'autres malentendus trouvent leur origine dans la co-construction du discours élaboré par l'adolescent·e et l'intervenant·e, le niveau discursif. Nous avons relevé au total 33 malentendus discursifs (58 % des événements de malentendus) soit dans la négociation du thème abordé, dans ce qui pose problème pour l'adolescent·e et dans la négociation de la valeur d'une information ou d'un conseil. Le phénomène de malentendu discursif le plus fréquemment observé est la divergence d'interprétation concernant ce qui pose problème pour l'adolescent·e (54,5 %). Centrale dans l'échange, cette étape consiste à faire coïncider par des mots et des symboles deux « univers » qui ne se sont jamais rencontrés auparavant, celui de l'adolescent·e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses valeurs, ses expériences de demandes d'aide, etc.) et celui de l'intervenant·e (ses pensées, ses émotions, ses réactions, ses expériences antérieures avec d'autres jeunes, etc.). Il n'est donc pas étonnant que l'arrimage de deux univers puisse comporter des moments de « non-coïncidences », partielles ou totales. Les marques témoignant de la manifestation ou encore la gestion de ce type de malentendu sont l'objection, la réfutation et la concession, appuyant l'hypothèse selon laquelle ce qui pose problème peut se construire différemment chez l'intervenant·e et l'adolescent·e, menant à une situation de malentendu. De plus, suite à l'analyse de la gestion des malentendus discursifs, il semble que les intervenant·e·s réajustent rarement leurs interprétations en réponse aux réfutations, objections ou concessions de l'adolescent·e, confirmant le prolongement du malentendu dans l'échange.

Troisièmement, des malentendus peuvent être de niveau social, résultant d'un décalage entre les attentes de l'intervenant·e et celles de l'adolescent·e et entre leur conception respective de l'activité d'intervention (le script aider et être aidé·e), les rôles communicationnels adoptés (confident·e, celui·celle qui se confie, conseiller·ère, etc.) et les statuts sociaux des acteur·trice·s (ce à quoi je m'attends d'un·e intervenant·e psychosocial·e, ce à quoi je m'attends d'un·e adolescent·e). De par leur dimension implicite, les malentendus au niveau social sont notamment moins saillants que les malentendus du niveau discursif. À l'intérieur de notre corpus, nous avons identifié 2 échanges comportant un malentendu au niveau

social (3,5 % de l'ensemble des événements de malentendus) : le premier touchant la façon dont devrait se comporter un intervenant·e de Tel-jeunes et le second lié aux attentes d'un·e intervenant·e envers la façon dont un·e adolescent·e qui demande de l'aide devrait se comporter. L'analyse de ces échanges a permis de faire ressortir que certaines stratégies de gestion du malentendu au niveau social peuvent susciter une amplification de la tension, augmentant du même coup le risque d'observer des marques de non-respect de la face de l'adolescent·e et de l'intervenant·e. Par exemple, l'adolescent·e produisant un rappel à l'ordre de ce que l'intervenant·e devrait faire ou encore la répétition de la question de la part de l'intervenant·e constitue un marqueur fort du caractère insatisfaisant des réponses fournies. En répétant la même question, l'intervenant·e signale à l'adolescent·e qu'il ne se comporte pas de façon adéquate, ne remplit pas les exigences de son rôle, soit de fournir une information « pertinente » aux questions posées.

6.1.3 L'effet des malentendus sur la poursuite de l'échange

Finalement, bien que le malentendu s'avère présent dans notre corpus, force est de reconnaître la difficulté d'en repérer les effets sur la poursuite de l'échange. En effet, en situation d'interaction institutionnelle, les enjeux de face et de pouvoir font en sorte que, bien souvent, le malentendu n'est pas nommé ou verbalisé, et ce, même s'il se prolonge au cours d'une intervention médiatisée par messagerie texte. De fait, les analyses ont montré que l'adolescent·e ou l'intervenant·e peut choisir de garder le silence pour des raisons liées à la protection des faces ou aux rapports de pouvoir qui s'exercent, chacun·e ayant intérêt à ce que l'interaction se poursuive sans anicroche. Cela étant dit, même s'ils ne sont pas toujours mentionnés et gérés, ces malentendus sont bel et bien présents et nuisent souvent à l'intercompréhension, justifiant qu'on s'y attarde. De fait, à certains moments, l'interaction met au jour certains glissements interprétatifs de sorte que chacun·e des interactant·e-s articule son discours en fonction de sa propre interprétation de la situation et du vécu de l'autre sans que jamais ces univers parallèles ne s'entrecroisent ou se rencontrent.

6.2 Intercompréhension en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte

Remettant en question toute perspective où l'intervenant·e est l'acteur·trice principal·e de la compréhension et l'adolescent·e, le ou la récepteur·trice de cette compréhension, nos analyses montrent que la rencontre d'intervention médiatisée par messagerie texte est un lieu de co-construction du sens dans lequel l'adolescent·e et l'intervenant·e sont des acteur·trice·s collaborant activement à l'activité d'aide. L'adoption d'une conception interactionnelle du sens permet de voir un modèle du déroulement d'un échange médiatisé par messagerie texte qui inclut à la fois la reconnaissance du caractère imprécis du processus interprétatif et la gestion de ratés de celui-ci. De ce point de vue, la compréhension consiste non pas à interpréter « correctement » chaque texto reçu de son côté de l'écran, mais à percevoir jusqu'à quel point notre interprétation coïncide (ou s'en éloigne) avec celle de l'autre au fur et à mesure que l'échange progresse. De même, la « bonne » compréhension par B de l'intention de A implique selon Bange (1990) une adéquation suffisante entre les hypothèses et « les attentes réciproques sur l'interprétation de la situation par l'autre et sur le degré de conformité de leurs interprétations ; sur la personnalité de l'autre, sur son rôle et sur la façon qu'il a de considérer ego, ainsi que sur leur degré de communauté et de divergence » (p.59). Ainsi, l'intercompréhension lors d'une intervention médiatisée par messagerie texte engage l'intervenant·e et l'adolescent·e à orienter leurs réponses en fonction de :

- 1) La façon dont l'adolescent·e se représente ses objectifs et la façon de les atteindre, l'activité et son déroulement, son rôle et l'image qu'il projette, ses valeurs, ses univers de croyance ;
- 2) Les représentations que se fait l'adolescent·e de l'intervenant·e (son interlocuteur·trice), de ses objectifs et la façon qu'il pense les atteindre, l'activité en cours et son déroulement, son rôle et l'image qu'il projette, ses valeurs, ses univers de croyance ;
- 3) Les représentations que se fait l'adolescent·e de l'intervenant·e à propos de lui ou elle (en fonction des mêmes paramètres contextuels) ;
- 4) Les représentations que se fait l'adolescent·e de l'intervenant·e à propos de représentations que se fait l'adolescent·e sur l'intervenant·e (à propos des mêmes paramètres contextuels).

À l'inverse, l'intervenant·e oriente ses réponses en fonction d'hypothèses similaires sur sa propre personne et sur celle de l'adolescent·e. Notre travail d'analyse permet de considérer qu'en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte, le contexte institutionnel, l'anonymat de l'intervenant·e et de l'adolescent·e, l'absence de contexte spatio-temporel et l'absence d'histoire conversationnelle commune rendent d'autant plus probable un écart d'adéquation entre ces différentes hypothèses interprétatives. Ces observations permettent également des pistes d'amélioration, apportée tout au long de la présente recherche, entamée voilà maintenant quatre ans (tant au niveau technique, qu'au niveau de la formation de l'équipe d'intervention qu'au niveau du développement du coaching clinique, instauré il y a maintenant deux ans). Nous espérons que ces pistes d'amélioration favorisent des prises de conscience à la fois des organisations qui développent ce type de services et des équipes d'intervention : des enjeux de face et de pouvoir (qui nécessitent de prendre du recul sur les rôles et les statuts qui y sont associés), de l'omniprésence des écarts interprétatifs, de l'importance de les anticiper et de les repérer et finalement de la nécessité des stratégies métadiscursives. Par ailleurs, ces réflexions sur les processus permettant l'intercompréhension peuvent également ouvrir sur des questionnements nécessaires quant à la pratique de l'intervention psychosociale en général, à savoir que ces mêmes enjeux sont présents.

6.3 Limites et pistes de recherche

Notre recherche présente plusieurs limites à commencer par le faible taux de participation. Au total, 47 adolescent·e·s et 18 intervenant·e·s ont accepté de participer à notre recherche, c'est-à-dire donner leur accord pour que leurs échanges soient analysés. En dépit de ce nombre restreint, notre expérience professionnelle nous permet de croire que les données récoltées représentent bien le service texto de Tel-jeunes, et de mieux comprendre un phénomène peu documenté, le malentendu en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte. Il serait extrêmement riche et pertinent que d'autres recherches soient menées dans diverses organisations afin de documenter davantage les spécificités du malentendu en situation d'intervention médiatisée par messagerie texte, par exemple, en comparant les pratiques discursives des lignes d'assistance téléphonique aux pratiques des organismes communautaires (maisons des jeunes, YMCA et autres). Par expérience, nous savons, entre autres, que le rapport de

proximité n'est pas le même, par exemple que le langage texto est beaucoup plus familier dans un contexte de maison des jeunes que dans le cadre des échanges avec un·e intervenant·e de Tel-jeunes.

Nous avons analysé d'authentiques échanges provenant du service texto de Tel-jeunes en procédant à une extraction à partir de la plateforme Thrio. En contrepartie, nous avons eu accès à un seul environnement numérique sur le plan visuel, celui de l'intervenant·e (Thrio), l'environnement numérique de l'adolescent·e (son téléphone mobile, une application de messagerie texte ou encore un ordinateur) ne nous était pas accessible. Il serait pertinent de cerner de quelle façon l'environnement numérique de l'adolescent·e influence son interprétation des messages reçus ainsi que le contexte spatial et temporel dans lequel iel se trouve pour dialoguer avec l'intervenant·e.

Ensuite, si nous avons souligné l'importance de la compétence métadiscursive et des stratégies réparatrices du malentendu, la question des obstacles à leur utilisation a également été soulevée. Il serait extrêmement intéressant de comprendre davantage les enjeux des interactions institutionnelles qui favorisent ces « blocages » afin de les dépasser. En outre, dans l'optique où nous souhaitons offrir de la formation à l'équipe d'intervention de Tel-jeunes sur ces stratégies métadiscursives, une : comment les utiliser pour « bien s'entendre » lors d'une intervention médiatisée par messagerie texte, sans tomber dans une surutilisation menaçant les faces de l'intervenant·e ou de l'adolescent·e ?

Finalement, une dernière limite consiste en l'absence de données non verbales qui demeurent invisibles lors de l'analyse de textos, par exemple l'attitude corporelle de la personne qui lit ou compose un texto, sa gestuelle ou encore ses mimiques. Marcoccia (2016 : 59) souligne la pertinence de ce type de données :

L'analyse de la dimension socioaffective des échanges en ligne peut par exemple gagner beaucoup à intégrer des données non verbales. Ainsi, l'analyse des mimiques des internautes permet d'analyser plus finement l'utilisation des émoticônes, en distinguant ceux qui traduisent une émotion apparemment ressentie et ceux qui permettent de « jouer » l'émotion. De la même manière, l'étude de la gestualité – et particulièrement de celle qui n'est pas strictement ergonomique – permet d'analyser en détail des mécanismes d'engagement dans les échanges en ligne.

Ces données non verbales enrichiraient grandement la question de l'effet du malentendu sur la poursuite de l'échange, qui sont demeurées peu saillantes et difficilement interprétables en raison de l'usage de la politesse dans la communication médiatisée par messagerie texte.

ANNEXE A

CONVENTION DE TRANSCRIPTION

Les échanges texto ont été manuellement extraits de la plateforme Thrio par Ariane Demers⁵¹, puis enregistrés en format Word. Lors de l'enregistrement dans ce format, les textos apparaissent dans le même ordre et respectent le même nombre de lignes et de caractères que sur l'écran de Thrio. L'heure de la réception du texto est également indiquée.

La seule différence concerne la mise en page, car l'écran de la plateforme Thrio affiche les textos de l'intervenant-e décalés vers la droite alors que les textos de l'adolescent-e sont encadrés de bleu et sont décalés vers la gauche (voir image « capture d'écran »). Finalement, nous avons conservé le contenu des textos dans leur intégralité, c'est-à-dire qu'il comprend les erreurs de frappe ou d'orthographe et le nombre d'espacements entre les caractères.

Les extraits sont présentés tels qu'illustrés ci-dessous. La première colonne correspond au numéro de ligne, l'interactant-e est désigné-e soit par MA pour message automatisée, A pour adolescent-e et I pour intervenant-e-s. 5 correspond au chapitre du mémoire dans lequel est présenté l'extrait et 1 au numéro de l'extrait, selon l'ordre de présentation.

(5.1)

Ligne	interactant-e	Numéro d'échange
L1		
L2		
L3		
L4		

⁵¹ Ariane Demers occupe le poste d'agente de liaison opérationnelle à Tel-jeunes et a agit à titre de collaboratrice à notre recherche afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité aux personnes participantes.

ANNEXE B

RECUEIL DU CONSENTEMENT DES PARTICIPANT·E·S

Nous considérons les intervenant·e·s et les adolescent·e·s comme des collaborateur·trice s actif·ve·s de notre recherche. Nous avons pris en compte toutes les options possibles afin que ce projet ne comporte qu'un risque minimal pour chacun·e, c'est dire leur assurer : l'anonymat, la compréhension éclairée de la recherche ainsi que la possibilité de se poser toutes les questions nécessaires, d'émettre des suggestions et de se retirer en tout temps.

Recueil du consentement des intervenant·e·s

Responsable d'assurer l'anonymat et la confidentialité des personnes participantes, Ariane Demers, a animé 5 rencontres d'information pour les intervenant·e·s. Celles-ci se sont déroulées les 13, 14, 18 et 19 janvier 2021, à différentes plages horaires de jour et de soir afin de couvrir les horaires des intervenant·e·s⁵². Notre collaboratrice y a détaillé toutes les procédures mises en place pour assurer l'anonymat des intervenant·e·s puis a décrit en quoi consiste l'analyse des interactions (puisque des extraits de conversations se retrouvent dans le mémoire final). À la fin de ces rencontres, elle a présenté à chacun·e le formulaire de consentement à remplir en privé. Au total, 18 intervenant·e·s ont consenti à participer à notre recherche.

Afin de l'identifier, une lettre et un chiffre ont été attribués à chaque intervenant·e ayant choisi de participer à notre recherche. En cas de désistement d'un·e intervenant·e, Ariane a conservé les informations personnelles afin de retrouver rapidement les échanges dont cette personne est responsable et les détruire.

⁵² Dans le contexte de la Covid-19, le télétravail étant obligatoire, ces rencontres se sont déroulées par Zoom.

Le recueil du consentement des intervenant·e·s s'est terminé le 20 janvier 2021.

Consultation d'adolescent·e·s et recueil de leur consentement

Étant donné le contexte anonyme et confidentiel du service Tel-jeunes, il était improbable d'obtenir que les parents signent un formulaire d'explication de la recherche et un formulaire de consentement. Ainsi, les adolescent·e·s âgé·e·s de moins de 14 ans ont été exclus de cette recherche. En outre, comme l'indique l'article 21 du Code civil du Québec (1991) : « *Le mineur de 14 ans et plus peut néanmoins consentir seul si, de l'avis du comité d'éthique de la recherche compétent, la recherche ne comporte qu'un risque minimal et que les circonstances le justifient.* ».

Afin de nous assurer que notre document explicatif soit rédigé dans un langage accessible et qu'ils puissent le commenter afin de le bonifier, nous avons évalué différents moyens d'obtenir les commentaires d'adolescent·e·s. À cet effet, nous avons eu l'opportunité de contacter 12 membres du comité jeunesse de Tel-jeunes 2020-2021, soit 12 jeunes âgés de 15 à 22 ans, ainsi que 40 jeunes ayant posé leur candidature pour ce comité jeunesse⁵³. Nous leur avons fait parvenir par courriel notre document explicatif du projet de recherche afin qu'ils puissent le commenter. Les commentaires ont été positifs et, suite à une demande, nous avons intégré une explication de ce qu'est un mémoire.

Par ailleurs, considérant que les adolescent·e·s utilisateur·trice·s du service texto de Tel-Jeunes ne peuvent signer en personne, nous avons travaillé en collaboration avec Elisa Patat, chargée de projet pour Tel-

⁵³ Ces jeunes avaient donné leur consentement pour faire partie d'une banque de jeunes bénévoles afin d'être contacté au besoin par courriel.

jeunes et Larry Klein, responsable du système technologique Thrio⁵⁴ sur une procédure afin de leur acheminer par texto le formulaire d'explication de la recherche et le formulaire de consentement. Le choix de cette procédure technique a été grandement influencé par le coût ; nous avons opté pour une procédure qui, d'une part, n'impliquait aucun coût supplémentaire pour Tel-jeunes et, d'autre part, nous assurait que la décision de l'adolescent-e de participer à la recherche procédait d'un choix libre et éclairé. Voici comment nous avons procédé.

- 1) Un texto automatisé était envoyé à chaque jeune à la fin de l'échange avec un-e intervenant-e :

Scénario

Script HTML

Normal Sans Serif B I U G A ☒ | = ≡ ≡ ≡ ” ‹ 🔍 📄 I_x ↶ ↷

Salut, une étudiante de l'UQAM (Université du Québec à Montréal) fait une recherche sur les défis de la communication par texto. C'est totalement volontaire et confidentiel, je te laisse le lien si tu as envie de participer à améliorer le service de texto de [Tel-jeunes](#).

[https://login.thrio.io/survey/?tenant=teljeunes&campaignId=5c46175c0356f40001c2d52e&context=%7B%22workItemId%22:%22\\$V_workItem_workItemId%20%22%7D](https://login.thrio.io/survey/?tenant=teljeunes&campaignId=5c46175c0356f40001c2d52e&context=%7B%22workItemId%22:%22$V_workItem_workItemId%20%22%7D)

- 2) Si l'adolescent·e cliquait sur le lien, un second texto automatisé lui était alors envoyé

Participe à l'étude UQAM

Je t'invite à participer à un projet de recherche parce que : tu utilises le service texto de Tel-jeunes, que tu es âgé(e) entre 14 et 20 ans et que tu habites au Québec. Peut-être que tu l'as déjà remarqué, mais ça peut être tout un défi de mettre en mots des pensées et des sentiments. De son côté, l'intervenant.e cherche toujours à bien te comprendre et parfois, il/elle peut se tromper dans sa façon d'interpréter tes textos! Dans le but d'améliorer la qualité du service texto de Tel-jeunes, je veux analyser les conversations entre les intervenants.es de Tel-jeunes et les adolescents.es qui utilisent le service texto. Au final, l'objectif de ma recherche est d'aider les intervenants.es à toujours mieux comprendre les jeunes qui les contactent. Si cette recherche t'intéresse, je t'invite à bien lire la description, les avantages et les inconvénients de ta participation. Tu peux aussi me poser toutes les questions que tu juges utiles par courriel à : huot.elise@courrier.uqam.ca

Original WorkitemId

⁵⁴ Thrio est le nom du système technologique omnicanal utilisé par Tel-Jeunes et qui permet de recevoir sur une seule plateforme tous les canaux de communication : les appels, les clavardages, les courriels et les textos.

3) En cliquant sur oui, le ou la jeune était ensuite redirigé-e automatiquement vers une page web dédiée à l'explication du projet <https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes/UQAM-Consentement>

4) À la fin de la lecture de la page web, l'adolescent-e devait retourner sur le sondage sur lequel il ou elle était au moment de cliquer sur ce lien pour accepter ou refuser de participer :

• Désires-tu toujours participer à l'étude?

☐ Oui

☐ Non

CONSENTEMENT : J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends la nature du projet de recherche. On a répondu à mes questions, si j'en avais, et on m'a laissé le temps voulu pour décider de participer. Je comprends qu'en remplissant ce questionnaire en ligne et en le soumettant, je consens à y participer aux conditions qui y sont énoncées

• Nom, Prénom

• Adresse courriel

En tant que participant.e à cette recherche, tu as également le droit d'obtenir une synthèse des résultats de la recherche. Si tu souhaites recevoir une synthèse des résultats de cette recherche, svp indique ici et Ariane Demers te la fera parvenir par courriel lorsqu'elle sera disponible :

• Je désire obtenir une synthèse des résultats

☐ Oui

☐ Non

Fin

En conclusion, cette façon de procéder nous a assuré que l'adolescent-e devait faire plusieurs étapes avant de pouvoir dire oui à la recherche. Nous savions que cela pourrait faire en sorte de réduire le nombre de participant-e-s, qui pourraient se décourager devant le nombre d'aller-retour à effectuer. Cependant, ce choix était le plus adapté pour s'assurer que la décision de l'adolescent-e de participer à la recherche procède d'un choix libre et éclairé.

ANNEXE C

EXTRACTION ET ANONYMISATION DES ÉCHANGES

Procédures d'extraction et d'anonymisation des échanges

Dans la plateforme Thrio, chaque échange texto est identifié par un *workitem id*, autrement dit une série unique de chiffres et de lettres associée automatiquement. Pour extraire les échanges texto, notre collaboratrice Ariane Demers a dû retourner dans la plateforme Thrio afin de repérer les adolescent·e·s ayant consenti à la recherche. Elle a ensuite extrait manuellement chaque échange et l'a transféré dans un document Word.

Filtres de sondage

Sondage de l'utilisateur
X TJ - Étude maîtrise Élise

Condition

Original Workitemid	==	▼	✕	
Participer?	==	▼	+	✕
Nom, Prénom	==	▼	✕	
Adresse courriel	==	▼	✕	
Synthèse	==	▼	+	✕

Comme les données comportaient toujours des données personnelles (âge, genre, ville, numéro de téléphone, etc.), notre collaboratrice Ariane Demers a effectué manuellement le travail d'anonymisation autant pour l'adolescent·e que pour l'intervenant·e, afin que les échanges soient prêts à utilisation.

ANNEXE D

LES MESSAGES AUTOMATISÉS

1. Salut, bienvenue chez Tel-jeunes ! Tous nos intervenant·e s sont présentement en discussion avec un·e autre jeune, merci pour ta patience 😊 En attendant, voici comment ça fonctionne lorsque tu nous contactes. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Comment-ca-marche N.B les messages suivants sont des messages automatiques, tu en recevras un maximum de 6. L'intervenant·e te mentionnera lorsqu'il·elle sera avec toi ;
2. On ne t'a pas oublié, tu es toujours dans notre file d'attente. Si ta vie ou celle d'un·e ami·e est en danger actuellement c'est important que tu reçoives rapidement de l'aide, appelle le 911 ;
3. Pour faciliter ta discussion avec l'intervenant·e dès que ce sera ton tour, voici quelques questions. Quel âge as-tu? Dans quelle ville habites-tu? Quel est ton genre? Est-ce la première fois que tu communique avec nous? Si oui, comment as-tu entendu parler de nous? ;
4. Merci pour ta patience, tu es toujours dans la file d'attente 😊 On a bien hâte d'échanger avec toi. Veux-tu nous expliquer brièvement la raison pour laquelle tu as choisi de nous contacter aujourd'hui?
5. Nous sommes bien désolés de ce délai, sache que lorsque ce sera ton tour, nous prendrons le temps nécessaire avec toi. Clique sur le lien suivant pour trouver une autre ressource. teljeunes.com/Tel-jeunes/Comment-nous-aidons/Ressources ;
6. Si à tout moment tu n'as plus envie d'attendre ou besoin de communiquer avec nous, tu peux écrire NON et l'intervenant·e ne te relancera pas lorsqu'il·elle prendra ton message.

BIBLIOGRAPHIE

- Antaki, C. (2008). Formulations in psychotherapy . Scopus. Dans *Conversation Analysis and Psychotherapy* (p. 26-42). <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490002.003>
- Bange, P. (1990). A propos de la structure de l'interaction : la réciprocité des motivations. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 8 (1), 51-68. <https://doi.org/10.3406/reso.1990.3530>
- Bazzanella, C. et Damiano, R. (1999). The interactional handling of misunderstanding in everyday conversations. *Journal of Pragmatics*, 31(6), 817-836. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00058-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00058-7)
- Berthoud, A.-C. (2016). La compréhension comme cas particulier de malentendu. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, (44), 3-13. <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2016.521>
- Berthoud, A.-C. (2018). Les malentendus comme révélateurs et comme renforçateurs des activités métalangagières. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, (56), 31-40. <https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2018.207>
- Bonicco, C. (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive. *Philonsorbonne*, (1), 31-48. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.102>
- Butler, C. W., Potter, J., Danby, S., Emmison, M. et Hepburn, A. (2010). Advice-implicative Interrogatives: Building "Client-centered" Support in a Children's Helpline. *Social Psychology Quarterly*, 73(3), 265-287. <https://doi.org/10.1177/0190272510379838>
- Cameron, G., Cameron, D. M., Megaw, G., Bond, R. B., Mulvenna, M., O'Neill, S. B., Armour, C. et McTear, M. (2017). *Towards a chatbot for digital counselling*. <https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2017.24>
- Danby, S., Butler, C. W. et Emmison, M. (2009). When « listeners can't talk »: Comparing active listening in opening sequences of telephone and online counselling. *Australian Journal of Communication*,

36(3), 91-113. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/when-listeners-cant-talk-comparing-active/docview/883676711/se-2?accountid=14719>

Dascal, M. (1999). Introduction: Some questions about misunderstanding. *Journal of Pragmatics*, 31(6), 753-762. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00059-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00059-9)

de Heredia, C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue française*, 71, 48-69. <https://www.jstor.org/stable/41558267>

Doury, M. (2021). *Argumentation. Analyser textes et discours. Portail* (p. 240). Armand Colin. <https://www.cairn.info/argumentation--9782200631031.htm>

Dubrovsky, V. J., Kiesler, S. et Sethna, B. N. (1991). The Equalization Phenomenon: Status Effects in Computer-Mediated and Face-to-Face Decision-Making Groups. *Human-Computer Interaction*, 6(2), 119-146. https://doi.org/10.1207/s15327051hci0602_2

Drew, Paul., Heritage, John., Drew, P. et Heritage, J. 1946 -. (1992). *Talk at work : interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.

Falala-Séchet, C., Antoine, L. et Thiriez, I. (2020). Owlle, un chatbot de soutien psychologique : pourquoi, pour qui ? *L'information psychiatrique*, 96 (8-9), 659 -666. <https://doi.org/10.1684/ipe.2020.2168>

Fenichel, M. (2011). Online behavior, Communication, and Experience. Dans Kraus, R., Zack, J. S. et Stricker, G. (2003). *Online counseling : a handbook for mental health professionals*. Elsevier.

Garfinkel, H. (2020). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/recherches-en-ethnomethodologie--9782130824787.htm>

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Aux Éditions de minuit.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30 (1), 57-72.
<https://doi.org/10.3406/comm.1979.1446>

Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence : rôles et fonctions d'un artifice. *Journal français de psychiatrie*, 14 (3), 6 8. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.3917/jfp.014.06>

Hutchby, I. et Tanna, V. (2008). Aspects of sequential organization in text message exchange. *Discourse and Communication*, 2(2), 143 164. <https://doi.org/10.1177/1750481307088481>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

King, R., Bambling, M., Lloyd, C., Gomurra, R., Smith, S., Reid, W. et Wegner, K. (2006). Online counselling: The motives and experiences of young people who choose the Internet instead of face to face or telephone counselling. *Counselling and Psychotherapy Research*, 6(3), 169 174.
<https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.1080/14733140600848179>

Laforest, M., & Vincent, D. (1999). Incompréhension et malentendu : deux manifestations de la co-construction du sens. *Langues et linguistique*, (25), 111-144.
<https://www.flsh.ulaval.ca/sites/flsh.ulaval.ca/files/flsh/langues-linguistique-et-traduction/revue-langue-linguistique/Vol%2025%2C%201999.pdf>

Laforest, M. (dir.). (2003). *Le malentendu : dire, mésentendre, mésinterpréter*. Nota Bene.

Laforest, M. (2011). Les appels à l'aide téléphoniques en situation d'urgence. Une négociation des cadres. *Langue et linguistique*, 34, 37-48.

Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M.-S. et Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces ? Implications pour la formation en psychologie. *Revue québécoise de psychologie*, 25 (3), 73-102. <http://intersubjectivite.com/files/Lecomte,%20Savard,%20Drouin%20et%20Guillon%20-%20Qui%20sont%20les%20psychoth%C3%A9rapeutes%20efficaces%20-%20Implications%20pour%20la%20formation%20en%20psychologie.pdf>

Lester, D. (dir.). (2001). *Suicide Prevention: Resources for the Millennium*. Routledge.

Levinson, S. C. et Brown, P. (1987). *Politeness some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Marcoccia, M. (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Armand Colin.

Martinot, C. (2015). La reformulation : de la construction du sens à la construction des apprentissages en langue et sur la langue. *Corela*. <https://doi.org/10.4000/corela.4034>

Morrisette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (dir.) (2011). Introduction. 'De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche'. Dans *Recherches Qualitatives*, 30 (1), 1 9. <http://hdl.handle.net/1866/21555>

Neill, G. (dir.). (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 : résultats de la deuxième édition, l'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf>

Normand, A. (2014). Proposition pour l'induction en analyse du discours. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 1 (1), 11 37. <https://doi-org/10.7202/1025744ar>

- Pagès, M. (2002). Complexité. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 85-95). Érès. <https://www.doi-org/10.3917/eres.barus.2002.01.0083>Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pelchat, Y., Malenfant, R. et Équipe RIPOST. (2004). La pratique de l'intervention sociale et psychosociale en CLSC: identités et légitimités professionnelles en transformation [Rapport de recherche]. CLSC-CHSLD Haute-Ville-Des-Rivières. <http://www.santecom.qc.ca/BibliothequeVirtuelle/CLSC-CHSLD-Haute-Ville-Des-Rivieres/2922823091.pdf>
- Picard, D. (1992). De la communication à l'interaction : l'évolution des modèles. *Communication et langages*, (93), 69-83. <https://doi.org/10.3406/colan.1992.2380>
- Picard, D. et Marc, E. (2015). Chapitre IV. La communication au coeur du système. Dans D. Picard (dir.), *L'École de Palo Alto* (pp. 57-74). Presses Universitaires de France.
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-È. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42 (1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Rapee, R. M., Schniering, C. A. et Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311-341. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.032408.153628>
- Richard, C. et Lussier, M.-T. (2016). *La communication professionnelle en santé* (2e éd). Pearson.
- Rioux-Turcotte, J. (2016). Identification des modalisateurs épistémiques : saisir l'expression de la certitude et de l'incertitude à partir d'un discours oral. *ScriptUM : la revue du colloque VocUM*, (2). <https://scriptum.vocum.ca/index.php/scriptum/article/view/10>

- Rogers, C. R. (1958). The characteristics of a helping relationship. *The Personnel and Guidance Journal*, 37(1), 6-16. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1958.tb01147.x>
- Roulet, E., Burger, M. et Grobet, A. (2001). Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours. Peter Lang.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Safran, J. D., Crocker, P., McMain, S. et Murray, P. (1990). Therapeutic alliance rupture as a therapy event for empirical investigation. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice*, 27(2) 154-165. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.27.2.154>
- Schegloff, E. A. (1987). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25(1). <https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.1.201>
- Segrera, A. S. et Ducroux-Biass, F. (2012). La relation d'aide personnelle : counselling et psychothérapie. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 16, 64 72. <https://doi.org/10.3917/acp.016.0064>
- Shirk, S. R., Karver, M. S., & Brown, R. (2011). The alliance in child and adolescent psychotherapy. *Psychotherapy*, 48(1), 17–24. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.1037/a0022181>
- Sindahl, T. N., Fukkink, R. G. et Helles, R. (2020). SMS counselling at a child helpline: Counsellor strategies, children's stressors and well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(2), 263 275. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1580676>

- Stommel, W. (2016). Information giving or problem discussion? Formulations in the initial phase of web-based chat counseling sessions. *Journal of Pragmatics*, 105, 87-100.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.09.001>
- Stommel, W. et Te Molder, H. (2015). Counseling Online and over the phone: When preclosing questions fail as a closing device. *Research on Language and Social Interaction*, 48(3), 281-300.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1058605>
- Stolorow, R. D. et Atwood, G. E. (1994). Toward a science of human experience. Dans R. D. Stolorow, G. E. Atwood et B. Branchaft (dir.), *The intersubjective perspective* (p. 15-30). Rowman & Littlefield
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.
<http://drleannawolfe.com/Suler-TheOnlineDisinhibitionEffect-2004.pdf>
- Sukthankar, R. (2015). A portfolio of academic, therapeutic practice and research work including an investigation of :“What is not said”, practitioners’ experience of the loss of visual and verbal clues in the online therapeutic relationship: An interpretative phenomenological analysis [Thèse de doctorat, University of Surrey].
<https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/99515551302346>
- Turbide, O. (2009). La performance médiatique des chefs politiques lors de la campagne électorale de 2003 au Québec : description et évaluation des images construites en situation de débat télévisé, d’entrevue d’affaires publiques et de talk show [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/20832>
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière: analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires Lyon
- Traverso, V. 2003 : Malentendus, quiétude et inquiétude interprétatives dans la conversation familière, in M. Laforest (éd.), *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter*. Québec : Nota Bene, p. 95-118.

- Traverso, V. (2011). Analyser un corpus de langue parlée en interaction : questions méthodologiques. *Verbum: Analecta Neolatina*, 2011, 313-329.
https://www.researchgate.net/publication/267961982_Analyser_un_corpus_de_langue_parlee_en_interaction_questions_methodologiques
- Traverso V. (2013). *L'analyse des conversations*. Armand Colin.
- Turbide, O., Cherba, M. et Denault, V. (2020). Réagir au dévoilement de soi dans un forum de discussions pour les personnes vivant avec un cancer : une approche interactionnelle. *Corpus*, (21).
<https://doi.org/10.4000/corpus.4987>
- Velmezova, E., Dätwyler, M. et Schwarz, A. (2016). Le malentendu dans tous ses états. *Cahiers de l'ILSL*, (44), 169 -170. <https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/Cahier%2044.pdf>
- Vincent, D. (1986). Que fait la sociolinguistique avec l'analyse du discours et vice versa. *Langage & société*, 38 (1), 7-17. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1986.2069>
- Vincent, D. et Heisler, T. (1999). L'anticipation d'objections : prolepse, concession et réfutation dans la langue spontanée. *Revue québécoise de linguistique*, 27 (1), 15-31.
<https://doi.org/10.7202/603164ar>
- Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 30 (1), 177 198. <https://doi.org/10.7202/000517ar>
- Zack, S. E., Castonguay, L. G. et Boswell, J. F. (2007). Youth working alliance: A core clinical construct in need of empirical maturity. *Harvard review of psychiatry*, 15(6), 278-288.
<https://doi.org/10.1080/10673220701803867>