

Organisation interactionnelle de récits conversationnels par des jeunes candidats lors d'un entretien d'embauche

Thèse de Doctorat

Présentée devant la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel

par

Paloma GOSTELI-CORVALAN

Sous la direction de

Prof. Adrian Bangerter (Université de Neuchâtel)

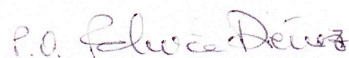
et Prof. Simona Pekarek Doehler (Université de Neuchâtel)

Université de Neuchâtel, le 6 mars 2017

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de M. Adrian Bangerter, co-directeur de thèse, professeur, Université de Neuchâtel ; Mme Simona Pekarek Doehler, co-directrice de thèse, professeure, Université de Neuchâtel ; M. Laurent Fillietaz, professeur, Université de Genève ; Mme Véronique Traverso, directrice de recherche au CNRS – HDR, Université de Lyon, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Paloma Gosteli-Corvalan en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 6 mars 2017



Le doyen
Hédi Dridi

Mots-clés

Récits conversationnels ; entretien d'embauche ; jeunes candidats ; présentation de soi ; gestion d'impressions ; compétences interactionnelles ; contexte institutionnel

Keywords

Storytelling ; job interview ; young candidates ; self presentation ; impression management ; interactional competences ; institutional setting

Résumé

Comme en témoigne une abondante littérature sur le sujet, produire un récit conversationnel constitue un moyen de présentation de soi efficace dans le contexte d'un entretien d'embauche. Cependant, les mécanismes d'implémentation de ces récits dans l'interaction demeurent à ce jour largement sous-explorés. La présente étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste, portant sur les compétences interactionnelles déployées en contexte institutionnel par des jeunes dans leur trajectoire entre l'école et leurs débuts dans le monde professionnel (*Interactional Competences in Institutional Practices : Young People between School and the Workplace*, subsidie FNS CRSII1_136291). De ce projet est issu un livre retraçant les grandes étapes de ce parcours (Pekarek Doehler, Bangerter, de Weck, Fillietaz, Gonzalez-Martinez & Petitjean, à paraître). L'objectif de notre recherche consiste ainsi à observer les mécanismes interactionnels qui sous-tendent les activités de récits conversationnels, dans des entretiens d'embauche impliquant des jeunes candidats inexpérimentés, postulant pour leur premier emploi. Le récit conversationnel est ici défini comme étant un récit d'expérience personnelle, constitué d'un enchaînement temporel d'événements, et référant à un moment unique situé dans le passé. L'observation de ce phénomène a été effectuée sur la base d'un corpus de données authentiques d'entretiens d'embauche, enregistrées sur un support audio-visuel, dans deux administrations publiques et une entreprise privée de Suisse romande. Ancrée dans une perspective interactionniste, cette recherche explore l'organisation interactionnelle des récits conversationnels produits par des jeunes candidats lors d'un entretien d'embauche, en observant les techniques et ressources déployées par les participants dans l'accomplissement d'activités de récit. Cette étude contribue à une meilleure compréhension du récit dans le contexte institutionnel de l'entretien d'embauche, et procure des clés aux candidats et aux recruteurs sur les mécanismes permettant de produire un récit valorisant des compétences pertinentes pour le poste.

Abstract

As extensively demonstrated in the literature, storytelling in job interviews is a pervasive means for self-presentation. However, how these stories are interactionally implemented is still under-explored. This study is part of a broader project, about interactional competences in institutional practices by young people in their trajectories between school and the workplace (*Interactional Competences in Institutional Practices : Young People between School and the Workplace*, SNF grant CRSIII_136291). This project yielded to a book recounting the main stages of this path (Pekarek Doehler, Bangerter, de Weck, Fillietaz, Gonzalez-Martinez & Petitjean, in press). The goal of this study aims to observe the interactional mechanisms underlying storytelling activities in job interviews involving inexperienced young candidates, applying for their first job. Conversational storytelling is defined here as a story about a personal experience, made of a temporally ordered sequence of events, and referring to a unique time in the past. The observation of this phenomenon has been made on a corpus of naturally occurring data of job interviews, audio-video recorded, in two public organisations and one private company of the french speaking part of Switzerland. Grounded in an interactionist perspective, this research explores the interactional organisation of storytelling by young candidates in job interviews, observing the technics and resources deployed by the interactants to accomplish storytelling activities. This study gives a better understanding of storytelling in the institutional context of job interviews, and provides some keys to both candidates and recruiters about the mechanisms by which producing a meaningful storytelling, highlighting relevant skills for the job.

Remerciements

Mes remerciements vont à mon directeur de thèse, Adrian Bangerter, pour sa disponibilité et pour l'encadrement bienveillant qu'il m'a offert tout au long de mes années doctorales, me guidant ainsi pas à pas dans le processus de réalisation de ma thèse. Un grand merci à ma co-directrice de thèse Simona Pekarek Doehler, pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour son sens analytique pointu qui a été pour moi une grande source d'inspiration. Je remercie également Véronique Traverso ainsi que Laurent Fillietaz d'avoir accepté d'investir de leur temps pour faire partie de mon jury de thèse.

Un immense merci à toutes les personnes, recruteurs et candidats, qui m'ont chaleureusement ouvert les portes de leurs entretiens d'embauche. Sans votre contribution, cette étude n'aurait pu voir le jour. Je remercie également le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique pour avoir subventionné le projet *Sinergia Interactional Competences in Institutional Practices : Young People between School and the Workplace* (FNS CRSII1_136291), dans le cadre duquel s'est réalisée cette thèse.

Je remercie l'ensemble des membres de l'équipe du projet IC-You pour tous les moments de partage – académiques ou non – dans l'accomplissement collectif de nos sous-projets respectifs. Merci à mes chers collègues de l'IPTO, pour m'avoir offert un environnement de travail privilégié, dans lequel j'ai noué de belles amitiés.

Merci infiniment à ma famille, en particulier à mes parents, pour leur soutien indéfectible et pour la curiosité et l'intérêt qu'ils ont accordé à ma recherche. Merci à ma sœur Pamela pour nos sessions de travail collectives, qui ont été pour moi une motivation précieuse.

Merci de tout cœur à Gaël, mon mari, et à notre petite Lya, dont la naissance a accompagné ma fin de thèse. Vous me donnez la force de repousser mes limites et de toujours donner le meilleur de moi-même. Merci pour le bonheur que vous mettez dans ma vie.

“There are three points about stories: if told, they like to be heard;
if heard, they like to be taken in; and if taken in, they like to be told.”

Ciarán Carson, *Fishing for Amber*

Table des matières

Chapitre 1 – Introduction	19
Chapitre 2 – L’entretien d’embauche.....	29
2.1 Introduction.....	29
2.2 L’entretien comme instrument de mesure : Une perspective psychométrique	30
2.3 L’entretien comme situation sociale : Une perspective psycho-sociale	34
2.3.1 La théorie goffmanienne de la présentation de soi	35
2.3.2 Les stratégies de gestion des impressions	36
2.3.2.1 Les stratégies assertives	37
2.3.2.2 Les stratégies défensives	38
2.3.2.3 Les comportements non-verbaux	38
2.3.3 De la gestion des impressions aux techniques de persuasion	39
2.3.4 Le récit comme technique de présentation de soi dans l’entretien d’embauche comportemental	40
2.4 L’entretien comme accomplissement conjoint entre les participants : Une perspective interactionniste	44
Chapitre 3 – Vers une approche interactionnelle des récits dans l’entretien d’embauche: L’Analyse Conversationnelle	47
3.1 Introduction.....	47
3.2 Origines de l’analyse conversationnelle	48
3.3 Objectifs de l’analyse conversationnelle	50
3.4 Principes méthodologiques et processus analytique	51
3.4.1 Données naturelles authentiques	52
3.4.2 Transcription	52
3.4.3 Une perspective éémique	53
3.4.4 Observations préliminaires	54
3.4.4.1 Le principe de primauté de l’action	54
3.4.4.2 Le principe d’ordre.....	55
3.4.4.3 Le principe de séquentialité et de temporalité.....	55
3.4.5 Collections de cas	56
3.4.6 Analyses séquentielles systématiques	57
3.5 Un objet d’étude classique en Analyse Conversationnelle : La ‘machinerie’ du <i>turn-taking</i> ..	58
3.5.1 Le modèle du <i>turn-taking</i>	59
3.5.1.1 La construction des tours de parole	59
3.5.1.2 L’attribution des tours de parole	62
3.6 De la narratologie au <i>storytelling</i>	65
3.6.1 Genèse et développements de la théorie de la narration	65
3.6.2 Le récit conversationnel	68
3.6.2.1 Un tour à unités multiples	69
3.6.2.2 Story preface.....	70
3.6.2.3 Prérequis à la production d’un récit conversationnel.....	71

3.7 Les récits conversationnels dans l'entretien d'embauche	72
Chapitre 4 – Présentation de la recherche	75
4.1 Introduction.....	75
4.2 Ancrage de la recherche.....	75
4.3 Objectif et questions de recherche.....	76
4.4 Données	78
4.4.1 Approche du terrain	78
4.4.2 Participants	79
4.4.2.1 Recruteurs	79
4.4.2.2 Candidats	80
4.4.3 Considérations éthiques.....	82
4.4.4 Dispositif d'enregistrement et déroulement des entretiens	83
4.5 Transcription.....	86
4.5.1 Méthodologie de la transcription	86
4.6 Observation et identification des récits.....	89
4.7 Description des pratiques pour accomplir des récits.....	92
Chapitre 5 – Introduction à la collection	95
5.1 Introduction.....	95
5.2 Une définition du récit en entretien d'embauche.....	95
5.3 Deux exemples de récits	97
5.4 Cas limites : les pseudo-récits.....	103
5.5 Récits découlant de pseudo-récits.....	106
5.6 Procédure d'établissement de la collection	108
5.6.1 Repérage des récits.....	108
5.6.2 Délimitation du début et de la fin des récits.....	109
5.6.3 Contexte d'émergence	109
5.6.4 Initiation du récit.....	110
5.6.5 Sous-collections.....	111
5.7 Résumé de la collection	112
Chapitre 6 – Ouvertures de récits	113
6.1 Introduction.....	113
6.2 Tâches interactionnelles pour l'ouverture d'un récit conversationnel	114
6.3 Taxonomie des ouvertures de récits.....	115
6.3.1 Ouvertures de récits initiées par le candidat	116
6.3.2 Ouvertures de récits initiées par le recruteur	118
6.3.3 Ouvertures de récits émergeant d'une activité de réponse du candidat	129
6.4 Projection d'un récit d'un certain type	137
6.5 Conclusion	140
Chapitre 7 – Progression du récit et actions accomplies dans le récit.....	143
7.1 Introduction	143
7.2 Participation du destinataire à la progression du récit.....	146
7.2.1. Continueurs.....	148
7.2.2 Questions de relance	154

7.3 Actions accomplies dans le récit : Les <i>depictions</i> au service de la présentation de soi.....	159
7.3.1. Le discours rapporté direct	160
7.3.2. Les pensées rapportées.....	162
7.3.3. Les <i>reenactments</i>	166
7.4 Conclusion	172
Chapitre 8 – Clôtures de récits.....	175
8.1. Introduction.....	175
8.2. Les ressources pour clore	176
8.2.1. Le retour au point de départ.....	176
8.2.2 Les marqueurs discursifs	180
8.2.3 L’affichage de la pertinence conditionnelle	182
8.3 Les réponses des recruteurs	186
8.3.1 Compréhension de la clôture en tant que clôture par le destinataire.....	186
8.3.2 Les évaluations	189
8.3.3 Absence de réaction du recruteur	193
8.4 Conclusion	196
Chapitre 9 – Conclusion.....	199
9.1 Apports de la recherche	199
9.1.1 Implications théoriques.....	200
9.1.2 Implications analytiques	201
9.1.3 Contributions pratiques	204
9.2 Limites de la recherche	207
9.3 Perspectives futures.....	208
Références bibliographiques	211
Annexes	231

Chapitre 1 – Introduction

Parmi les 22,775 millions de chômeurs en Europe, plus de 4 millions et demi sont des jeunes âgés de moins de 25 ans¹. Ces statistiques soulignent la nécessité de mettre en place des mesures concrètes afin de combattre le chômage chez les jeunes et de les aider dans leur transition entre leur formation en milieu scolaire et dans leur insertion dans le monde du travail. En tant qu'étape essentielle dans le processus de transition entre scolarité et milieu professionnel, l'entretien d'embauche constitue une des clés de voûte de l'accès à l'emploi. Or les jeunes candidats, inexpérimentés, sont peu préparés à la situation d'entretien. S'agissant d'un type d'interaction particulier, en contexte institutionnel, l'entretien d'embauche requiert des participants qu'ils maîtrisent et déploient certaines compétences interactionnelles spécifiques. Par compétences interactionnelles, on entend l'ensemble des savoirs et des savoir-faire spécifiques des interactants sur l'architecture interactionnelle d'une pratique discursive spécifique, et qui comprennent un savoir sur la manière d'utiliser des ressources linguistiques, pragmatiques et interactionnelles dans la construction d'une pratique discursive (Cekaite, 2007 ; Pekarek Doehler, Bangerter, de Weck, Filliettaz, Gonzalez-Martinez & Petitjean, à paraître). De telles compétences peuvent être déterminantes à une époque où le manque d'emploi rend son accès très compétitif et concurrentiel. Dès lors, il apparaît comme étant essentiel de mieux former les jeunes dès l'école sur les pratiques liées à l'entretien d'embauche afin de les préparer le mieux possible aux attentes institutionnelles auxquelles ils se trouveront confrontés.

Parmi la palette de compétences interactionnelles qui peuvent être mobilisées par un candidat en situation d'entretien d'embauche, la compétence narrative incarne une ressource utile pour se mettre en avant. Dès lors, raconter une histoire au cours d'un entretien constituerait un moyen efficace en tant qu'élément différenciateur par rapport aux autres candidats, et pour se présenter aux recruteurs sous un angle positif. On voit ainsi émerger tout l'enjeu d'un bon

¹ Statistiques issues du site Eurostat pour l'année 2015
<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

² A l'exception de l'Allemagne, où l'entretien n'est utilisé qu'en moyenne une fois sur deux, en particulier concernant la sélection des cadres supérieurs (Schuler, Frier & Kauffmann, 1991).

récit en contexte d'entretien de sélection, puisque celui-ci pourrait avoir un impact sur l'impression produite sur le ou les recruteur(s) et, par conséquent, influencer positivement sur la décision finale d'embauche.

Mais qu'est-ce qu'un « bon » récit ? Comment se construit-il, et comment est-il implémenté par les participants à l'interaction ? L'objet de la présente thèse consiste à identifier la manière dont les interactants – tant les jeunes candidats que les recruteurs – organisent des activités de récits conversationnels dans le contexte institutionnel particulier de l'entretien d'embauche. A cette fin, nous nous attacherons à observer les ressources mises en place par les participants pour ouvrir un récit, en construire le 'corps' principal, et le clore. Ces trois phases constitutives du récit représentent des 'moments' critiques dans le déroulement de sa production, et constituent des lieux d'observation privilégiés pour étudier et comprendre quelles ressources sont déployées et comment les participants adaptent interactionnellement leur comportement les uns par rapport aux autres afin d'accomplir une activité de récit conversationnel.

Dans le but d'analyser les mécanismes interactionnels qui sous-tendent l'organisation de récits conversationnels produits par des jeunes candidats dans le contexte d'un entretien d'embauche, la présente recherche s'articule comme suit :

Le Chapitre 2 propose une vue d'ensemble de la recherche liée au contexte de l'entretien d'embauche. Etant démontré comme un outil valide pour prédire la future performance au travail des candidats (voir par exemple Barrick & Mount, 1991 ; Huffcut & Arthur, 1994), l'entretien a fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la psychologie du travail. L'entretien d'embauche a longtemps été considéré comme un simple instrument de mesure. Ce n'est que plus tard que l'on a commencé à entrevoir la situation d'entretien en tant que lieu où se déroule une interaction sociale, dans laquelle les participants jouent des rôles spécifiques. Le sociologue Erving Goffman a ouvert la voie à un tout nouveau pan de recherche avec sa théorie sur la présentation de soi (1959), selon laquelle les participants à une interaction se comportent de façon à donner une certaine image d'eux-mêmes, et par conséquent influencent potentiellement les impressions produites sur leurs co-participants. La théorie goffmanienne a donné lieu à une abondante littérature au sujet de la gestion des impressions et des stratégies qui y sont liées, notamment dans le contexte des entretiens d'embauche (voir Chapitre 2.3). L'étude des stratégies de présentation de soi et de gestion des

impressions a pris une grande ampleur dans le domaine de la psychologie du travail, s'adressant à la fois aux candidats pour leur donner des clés pour se présenter de façon positive, et aux recruteurs pour leur permettre de déjouer des stratégies mensongères (voir les travaux sur la gestion d'impression et le *faking* dans les entretiens d'embauche, notamment Baron, 1986 ; Barrick, Shaffer & De Grassi, 2009 ; Delery & Kacmar, 1998 ; Dwight & Donovan, 2003 ; Ellis, West, Ryan & De Shon, 2002 ; Gilmore & Ferris, 1989 ; Higgins & Judge, 2004 ; Kacmar, Delery & Ferris, 1992 ; Levashina & Campion, 2006 ; 2007 ; Roulin, Bangerter & Levashina, 2014).

Le récit d'une expérience passée constitue typiquement un moyen de présentation de soi pouvant donner lieu à une impression positive dans le contexte d'un entretien d'embauche dit comportemental. L'entretien d'embauche comportemental vise à interroger les candidats sur des situations spécifiques vécues par le passé (voir notamment Motowidlo, 1999 ; Stevens & Kristof, 1995). De cette manière, le candidat peut mettre en scène des compétences particulières qu'il a su déployer dans une situation précise dans le passé, et qui sont pertinentes pour le poste pour lequel il postule. Le récit peut ainsi conférer une impression positive aux recruteurs sur le candidat, et potentiellement influencer la manière dont il sera évalué.

Au-delà des aspects purement psychométriques du récit et de son impact sur l'évaluation des recruteurs, on commence petit à petit à s'intéresser à la problématique de l'entretien d'embauche en adoptant une perspective interactionniste. Selon ce point de vue, on privilégie le caractère collaboratif de l'interaction entre les participants, en observant comment ceux-ci construisent des actions et ajustent leur comportement les uns par rapport aux autres, moment par moment. Toutefois, les travaux de recherche interactionnistes portant sur l'entretien d'embauche demeurent rares (voir Button, 1987 ; Kerekes, 2007 ; Glenn, 2010), et à ce jour très peu d'études interactionnistes se sont penchées sur la question du récit dans le contexte de l'entretien de sélection (voir par exemple Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Ce constat met en évidence une lacune dans la recherche sur les récits en entretien d'embauche, qui nécessite d'être comblée en investigant la manière dont les participants à une interaction organisent des activités de récit conversationnel dans ce contexte institutionnel spécifique. La présente thèse s'inscrit précisément dans le courant interactionniste, dont la méthodologie est détaillée dans le chapitre suivant.

Le Chapitre 3 présente la méthode de l'Analyse Conversationnelle (AC) en tant que moyen d'observer et de comprendre la manière dont les récits d'expérience personnelle se déploient au cours d'une interaction, notamment en contexte d'entretien d'embauche. Dans ce chapitre, nous commençons par décrire les origines et les fondements de cette approche, ainsi que les principes méthodologiques qui la sous-tendent. Nous survolons également les objets d'étude les plus classiques en AC, dont le canonique modèle de l'organisation des tours de parole entre les locuteurs proposé par Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff et Gail Jefferson, pionniers de la recherche en AC, en 1974. Le récit a naturellement fait partie des objets d'intérêt de l'AC, notamment au travers des travaux de Jefferson (1978) et de Mandelbaum (1987 ; 1989 ; 2013). Le tournant opéré par l'AC dans l'étude du récit réside dans le fait qu'elle ne considère pas le récit comme une production monologique, à l'instar de l'abondante littérature sur la narratologie. Au contraire, l'AC considère le récit comme une production collaborative, qui n'est pas le fait d'un simple narrateur, mais de l'ensemble des participants à l'interaction, y compris les destinataires. Pour parler du récit, l'AC va instaurer la notion de *storytelling*, en mettant l'accent davantage sur la façon dont le récit est raconté (le *telling*) plutôt que sur le contenu de l'histoire elle-même (le *story*). Ainsi, l'étude interactionnelle du *storytelling* – que l'on traduit par le terme de 'récit conversationnel' – s'intéresse à la manière dont les participants à une interaction entreprennent des actions et déploient des ressources pour implémenter un récit dans le cours de la conversation. Défini comme étant un tour de parole constitué de multiples unités (Liddicoat, 2007), la production d'un récit conversationnel implique un certain nombre de tâches interactionnelles à réaliser par les participants à l'interaction. Ces tâches, communes à tout récit, ont été observées dans de nombreuses recherches en AC (voir notamment Jefferson, 1978 ; Liddicoat, 2007 ; Mandelbaum, 2013 ; Sacks, 1972, 1974b, 1992 ; Sidnell, 2011a) et seront décrites dans le Chapitre 3.

Les Chapitres 2 et 3 exposent ainsi la problématique de la présente recherche, qui s'intéresse au phénomène des récits conversationnels dans une perspective interactionniste, appliqué au contexte institutionnel spécifique des entretiens d'embauche. Le contexte d'interaction joue un rôle important dans la production des récits, car il impose des contraintes différentes de celles qui sous-tendent à la conversation dite ordinaire. La présente recherche s'applique alors à étudier les compétences interactionnelles déployées par les participants à l'interaction pour accomplir les trois étapes-clés du déroulement d'un récit, à savoir son ouverture, son maintien et sa clôture.

Le Chapitre 4 propose une présentation de notre recherche. Cette thèse est ancrée dans le cadre du projet FNS Sinergia *Interactional Competences in Institutional Practices : Young People between School and the Workplace* (IC-You, FNS subside CRSII1_136291), qui réunit des chercheurs émanant de disciplines variées telles que la linguistique appliquée, la logopédie, la psychologie du travail et les sciences de l'éducation, au sein des Universités de Neuchâtel, de Genève et de Fribourg, ainsi que de la Haute Ecole ARC. Dans ce cadre, la présente recherche porte sur la co-production interactionnelle d'un récit par des jeunes candidats postulant pour un premier emploi et des recruteurs dans le contexte d'un entretien d'embauche. Afin de répondre à cet objectif de recherche, et selon la méthodologie préconisée par l'AC, nous avons commencé par récolter des données authentiques, c'est-à-dire des interactions dans leur contexte naturel d'occurrence – ici, des entretiens d'embauche impliquant des jeunes candidats postulant pour un premier emploi et des recruteurs. La manière dont les participants ont été approchés, et celle dont l'enregistrement des entretiens s'est déroulée, sont décrites en détail dans ce chapitre. Suite à la constitution d'un corpus de données audio-visuelles, celles-ci ont été transcrites selon les conventions de transcription inspirées de Jefferson (1965) et largement utilisées dans la recherche en AC. La suite de notre méthodologie de recherche a consisté à effectuer des premières observations et à identifier les séquences de récit conversationnel dans notre corpus de données. Enfin, après avoir recensé l'intégralité des récits produits dans l'ensemble des entretiens, nous avons pu observer les différences et similitudes entre les récits, et décrire certaines récurrences dans les pratiques interactionnelles de production des récits par les participants.

Le Chapitre 5 offre un tour d'horizon de la collection obtenue à l'issue de la récolte de données. Il expose notamment les difficultés auxquelles nous avons dû faire face lors de l'établissement de la collection. Tout d'abord, nous avons dû définir ce qu'est un récit, afin de déterminer les cas qui entreraient en ligne de compte dans nos analyses. Les critères définitoires de ce qui constitue un récit, cristallisés dans nos données, ont été déterminés de la manière suivante : le récit présente toujours une *expérience personnelle* ; l'événement raconté constitue une *situation unique dans le passé* ; et le récit est constitué d'un *enchaînement d'événements*. Sur la base de ces critères, nous avons recensé plus de 90 cas comportant ces trois caractéristiques. Toutefois, les récits correspondant à cette définition demeurent très protéiformes, étant tous de longueur et de complexité variable. Ces différences sont illustrées à l'aide de deux exemples contrastés. Ce chapitre présente également un type de cas fréquemment rencontré dans nos données, qui comportent également un caractère narratif

mais qui, sans se rapporter à un moment précis dans le passé, réfèrent à un ensemble d'événements passés répétés ou récurrents, présentés de manière générique. Nous désignons ces cas par le terme pseudo-récits, et compte tenu de leurs différences avec les récits au sens où nous les avons définis, nous avons choisi de les écarter. Toutefois, il est à noter que les pseudo-récits peuvent parfois déboucher sur des récits – soit à l'initiative du recruteur, soit à celle du candidat lui-même. Enfin, ce chapitre offre une description détaillée de la manière dont nous avons procédé, après les observations préliminaires, pour établir la collection définitive et les sous-collections qui en découlent. Ce travail nous a confronté à plusieurs questionnements et difficultés, notamment s'agissant de définir où exactement commencent et se terminent les récits, de décrire le contexte conversationnel spécifique dans lequel émergent ces récits, et de déterminer à quel participant l'initiation du récit est attribuable. Ces questions et les réponses que nous y avons apportées sont exposées dans ce chapitre. Pour terminer, nous avons établi trois sous-collections, qui regroupent les différentes ouvertures, corps principal du récit et clôtures de celui-ci, afin de nous permettre de comparer les différentes réalisations de chacune de ces trois étapes critiques de la production du récit dans les chapitres analytiques suivants.

Dans le Chapitre 6, nous traitons de la thématique des ouvertures de récits conversationnels dans notre corpus d'entretiens d'embauche. Comme nous le verrons, ouvrir un récit au cours d'une conversation constitue un défi particulièrement difficile à relever sur le plan interactionnel. En effet, l'ouverture d'un récit requiert de la part des participants – tant le narrateur que le destinataire – qu'ils réalisent un certain nombre de tâches interactionnelles spécifiques. Ainsi, l'ouverture d'un récit doit être rendue *reconnaissable* comme telle (Sacks, 1972 ; Sidnell, 2011a ; Mandelbaum, 2013) ; le système d'alternance des tours de parole doit être temporairement suspendu (Liddicoat, 2007 ; Mandelbaum, 2013) ; l'ouverture d'un récit doit démontrer sa *pertinence* en regard du contexte conversationnel en cours (Sacks, 1974b ; 1992) ; la *réceptivité* des destinataires doit être assurée (Sacks, 1974a ; Mandelbaum, 2013) ; et l'ouverture doit déjà projeter un récit *d'un certain type* (Sacks, 1992 ; Mandelbaum, 2013). L'ensemble de ces tâches nécessite d'être réalisé dès le moment de l'ouverture, faute de quoi le récit ne pourra pas être accompli. Sachant cela, on comprend en quoi l'ouverture d'un récit représente une action particulièrement délicate au cours d'une conversation. A cela s'ajoutent, dans le cadre de notre étude, des contraintes supplémentaires : contextuelles d'une part, puisque la situation institutionnelle qu'est l'entretien d'embauche influence la manière dont les tours de parole sont distribués et gérés entre les participants, et sociales d'autre part, les

candidats étant jeunes et peu expérimentés. Cependant, en dépit de tous ces défis et obstacles interactionnels, on constate empiriquement que les jeunes candidats postulant à un premier emploi produisent malgré tout des récits au cours de leurs entretiens d'embauche. Ils déploient alors leur compétence narrative afin de se présenter de la meilleure manière possible face aux recruteurs. Dans ce chapitre, nous analysons les ouvertures de récits produits par des jeunes candidats à un entretien d'embauche, et proposons une taxonomie de ces ouvertures en trois catégories distinctes, inspirées de l'étude de Coupland, Coupland & Giles (1991). En effet, nous avons pu observer qu'il existe trois types d'ouvertures différentes, selon qu'elles sont initiées par le candidat lui-même, par le recruteur, ou émergeant d'une réponse du candidat. Ces différents types d'ouvertures sont illustrées dans ce chapitre par plusieurs extraits dont nous présentons l'analyse détaillée. Il existe ainsi une gradation dans la prise d'initiative d'ouverture d'un récit, qui peut être spontanément prise en charge par le candidat, sollicitée explicitement par le recruteur, ou encore découler indirectement du propos du candidat dans la production de sa réponse.

Le Chapitre 7 s'intéresse à ce qu'il se passe une fois que l'ouverture du récit a été lancée : le corps principal du récit. Dans ce moment du récit, entre ouverture et clôture, le récit progresse et les participants y accomplissent diverses actions. La production d'un récit étant, par essence, le résultat d'un travail collaboratif entre l'ensemble des participants, les interventions du destinataire – le recruteur – jouent un rôle important dans la progression et le maintien du récit en cours. Dans ce chapitre, nous illustrons cette participation du recruteur sous la forme de continueurs et de questions de relance. Ces deux types d'interventions du destinataire ont en effet un certain impact sur la progression du récit, en ce qu'ils démontrent la manière dont celui-ci se positionne (on parle d'*alignement* par rapport au récit, cf. Stivers, 2008), et parfois réamorcent un récit peu développé en posant des questions directement liées à l'histoire racontée par le candidat. En démontrant leur réceptivité, leur compréhension, voire leur intérêt pour le récit en cours, les recruteurs aident les jeunes candidats à produire des récits qui leur permettent de valoriser leurs compétences et, par conséquent, se présenter de manière positive. La présentation de soi incarnant un enjeu majeur dans l'entretien d'embauche, les jeunes candidats déploient une multitude de ressources destinées à donner une image positive d'eux-même face aux recruteurs. A l'intérieur même du récit, les candidats accomplissent donc certaines actions visant à rendre leur récit plus vivant, et par conséquent potentiellement plus crédible aux yeux des recruteurs. Ces mécanismes, que l'on dénomme *depictions* (Clark & Gerrig, 1990), consistent à mettre en scène sa parole afin de lui conférer plus d'authenticité.

Dans ce chapitre, nous analysons trois ressources différentes utilisées par les jeunes candidats dans les entretiens d'embauche, qui leur permettent de *dépeindre*, plutôt que de simplement *décrire* (Clark & Gerrig, 1990), des expériences personnelles vécues dans le passé : premièrement, le discours rapporté direct, qui permet de convoquer la parole d'une tierce personne, et rend une affirmation plus convaincante ; deuxièmement, les pensées rapportées, présentées comme des pensées apparues au moment où a eu lieu l'événement raconté, et donnant accès au processus de rationalisation interne des candidats ; et troisièmement, les *reenactments* (cf. Sidnell, 2006), consistant à rejouer des aspects de l'événement passé à l'aide d'éléments multimodaux tels que des gestes. En donnant accès aux destinataires à ce qui a été fait (Holt, 2000), les jeunes candidats se présentent d'une manière positive face aux recruteurs, et augmentent donc potentiellement leurs chances d'être bien évalués par les recruteurs.

Le Chapitre 8 aborde la question des clôtures de récits. Tout comme pour les ouvertures, le processus de clôture exige également l'accomplissement de certaines tâches interactionnelles. En effet, la fin d'une activité conversationnelle nécessite d'être comprise et légitimée par l'ensemble des participants, avant de pouvoir se diriger vers l'activité suivante. La clôture d'un récit comporte ainsi deux aspects essentiels : d'une part, le narrateur – le candidat – doit rendre reconnaissable que le récit touche à sa fin ; et d'autre part, le destinataire – le recruteur – doit manifester sa compréhension de ce que le narrateur lui présente comme clôture, comme étant effectivement une clôture et la traiter en tant que telle. Dans ce chapitre, nous analysons donc dans un premier temps quelles sont les ressources mobilisées par les jeunes candidats pour proposer une clôture du récit en cours. Nous observons trois ressources en particulier : le *retour au point de départ* (cf. Jefferson, 1978), qui permet de 'boucler la boucle' de l'histoire racontée ; les *marqueurs discursifs*, qui donnent des indices sur l'état de progression du récit (typiquement, le marqueur « à la fin » signale que le narrateur s'apprête à énoncer la dernière étape de l'enchaînement d'événements qui constituent son histoire) ; et *l'affichage de la pertinence conditionnelle* (cf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), qui démontre qu'à ce stade de progression, le récit répond de manière pertinente à la question posée en amont par le recruteur. Ces différentes ressources ne sont pas mutuellement exclusives, et sont parfois utilisées de manière cumulée par les jeunes candidats dans le but d'initier un mouvement vers une clôture qui puisse être reconnaissable pour les recruteurs.

Dans un second temps, ce chapitre s'intéresse aux réponses données par les recruteurs suite à une proposition de clôture initiée par le candidat. En effet, la clôture du récit étant également collaborative, les recruteurs, en tant que destinataires, doivent tout d'abord comprendre que le candidat initie effectivement un mouvement vers une clôture du récit, puis valider – ou non – cette clôture en produisant une réponse. Suite à une initiation de clôture proposée par le candidat, le recruteur produit souvent une évaluation. Celle-ci permet au recruteur de manifester qu'il traite le récit comme étant terminé, et également de démontrer la manière dont il comprend et reçoit le récit (Goodwin, 1986 ; Liddicoat, 2007). Ainsi, des réponses évaluatives telles que « très bien » ou « excellent » de la part du recruteur ont pour effet d'accepter et de valider l'initiation de clôture proposée par le candidat, et de contribuer au mouvement vers la clôture du récit. Toutefois, il arrive que le recruteur ne réagisse pas à une initiation de clôture présentée par le candidat. Dans ce cas, les participants doivent recalibrer leur conduite conversationnelle, et ce, jusqu'à la prochaine opportunité de mouvement vers une clôture du récit.

Enfin, le Chapitre 9 conclura cette recherche, en synthétisant les résultats obtenus à l'issue de nos analyses et en présentant ses contributions, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. En effet, la présente thèse contribue non seulement à la recherche existante sur la production de récits dans le contexte d'entretiens d'embauche, mais met également au jour une multitude d'outils pratiques utiles tant pour les jeunes candidats que pour les recruteurs. Nous aborderons également les limites analytiques et méthodologiques de notre recherche, et nous proposerons des pistes analytiques invitant à approfondir la recherche interactionniste sur le phénomène des récits conversationnels en entretien d'embauche.

Chapitre 2 – L’entretien d’embauche

2.1 Introduction

Le succès d’une entreprise ou d’une organisation dépend en grande partie du personnel qui y travaille. La sélection du personnel constitue ainsi un enjeu important pour tout milieu organisationnel. L’une des méthodes de sélection les plus couramment utilisées est l’entretien d’embauche (Balicco, 2003 ; Barclay, 1999; Cook, 2004 ; Muchinsky, 2009). En parallèle, l’entretien d’embauche revêt une importance cruciale pour tout individu dans sa trajectoire vers le monde du travail. Consistant en une rencontre en face à face entre un candidat et un ou plusieurs recruteurs, l’entretien est un moyen à la fois peu onéreux et facile à mettre en place. Ces avantages expliquent la popularité de la méthode auprès des recruteurs. En Europe² comme aux Etats-Unis, on estime qu’entre 70 et 100% des organisations utilisent l’entretien d’embauche dans leur processus de sélection (Dany & Torchy, 1994 ; Rynes, Orlitzky & Bretz, 1997).

En tant qu’étape-clé de l’accès au marché du travail, l’entretien d’embauche a suscité un intérêt croissant dans le milieu la recherche, en particulier dans le domaine de la psychologie du travail et des organisations. Cette approche conçoit l’entretien d’embauche comme un outil permettant de sélectionner les meilleurs candidats parmi l’ensemble de postulants. Par la suite, l’entretien d’embauche a peu à peu commencé à faire l’objet d’études microsociologiques, qui prennent en considération les paramètres sociaux de la situation d’interaction.

Le présent chapitre explore, à travers différentes approches, le panorama des recherches existantes portant sur l’entretien d’embauche. Nous aborderons la notion d’entretien d’embauche à travers trois de ses conceptualisations dominantes : en premier lieu, l’entretien

² A l’exception de l’Allemagne, où l’entretien n’est utilisé qu’en moyenne une fois sur deux, en particulier concernant la sélection des cadres supérieurs (Schuler, Frier & Kauffmann, 1991).

d'embauche comme étant un instrument de mesure (2.2) ; en second lieu, l'entretien comme étant une situation sociale (2.3) ; et enfin, l'entretien d'embauche en tant qu'accomplissement conjoint entre les participants (2.4).

2.2 L'entretien comme instrument de mesure : Une perspective psychométrique

La recherche en psychologie du travail aborde l'entretien d'embauche selon une approche psychométrique, c'est-à-dire en s'intéressant avant tout à la mesure des caractéristiques des candidats, afin de prédire leur performance au travail dans le futur (Barrick & Mount, 1991 ; Huffcut & Arthur, 1994). Suite à l'entretien, ces caractéristiques sont comparées et évaluées par les recruteurs en fonction de la performance mesurée des candidats pour le futur poste, et mènent à la décision d'engager le candidat ou non (Cook, 2004). Dans cette perspective, l'entretien est donc considéré comme un instrument de mesure visant à mesurer la performance des candidats lors de la phase d'évaluation dans le processus de sélection.

La validité d'une méthode réfère à la capacité d'un prédicteur de prévoir avec précision les performances d'un individu (Muchinsky, 2009). L'entretien est utilisé pour évaluer une large gamme de caractéristiques, dont les compétences du candidat, mais également sa personnalité, et son comportement par exemple (Cook, 2004). Ainsi, l'entretien représenterait une méthode valide qui permettrait de discerner, parmi l'ensemble des candidats, lequel d'entre eux est le plus approprié pour le poste. Cependant, la validité prédictive des entretiens d'embauche est soumise à certaines conditions. En effet, de nombreuses méta-analyses ont démontré que la structuration d'un entretien jouait un rôle prépondérant dans ses résultats de fiabilité et de validité (Macan, 2009). Un des critères typiques pour qu'un entretien soit qualifié de structuré, ou directif, est qu'il présente « une série de questions relatives au poste avec des réponses prédéterminées qui sont appliquées sans exception à tous les entretiens pour un poste particulier » (Pursell, Campion & Gaylord, 1980 : 908). L'entretien d'embauche structuré a été démontré comme ayant une forte validité prédictive (Balicco, 2003 ; Huffcut & Arthur, 1994 ; Posthuma, Morgeson & Campion, 2002). Dès lors, les efforts de la recherche en

psychologie du travail se sont concentrés sur la manière d'optimiser cet instrument de mesure, afin de déterminer avec le plus de précision possible l'adéquation entre le candidat et le poste.

Partant du postulat que plus un entretien d'embauche est structuré, plus la validité prédictive est élevée, les chercheurs se sont penchés sur les moyens d'augmenter le degré de structuration de l'entretien. Un entretien structuré implique tout d'abord d'être basé sur une analyse de poste, c'est-à-dire sur une structuration des « informations concernant les activités, les qualités requises et l'environnement d'un poste de travail » (Sanchez, 2003 : 33). Par ailleurs, Campion, Palmer & Campion (1997) passent en revue différents procédés visant à augmenter le degré de structuration d'un entretien d'embauche. Parmi eux, il est notamment suggéré que plusieurs recruteurs soient présents au cours de l'entretien, que ceux-ci posent des questions standardisées – c'est-à-dire poser strictement les mêmes questions dans le même ordre à chacun des candidats – et de limiter leurs interventions telles que les relances ou les reformulations par exemple.

Afin de prédire efficacement les performances d'un candidat, les recruteurs doivent non seulement mener des entretiens basés sur des canevas de questions structurés, mais également procéder à une évaluation structurée des réponses des candidats. A cette fin, les recruteurs devraient, pour chaque question posée, soumettre les réponses produites par candidats à une grille d'évaluation déterminée à l'avance. Ainsi, un processus de sélection structuré permet à la fois au recruteur d'optimiser ses chances de choisir le candidat le plus en adéquation avec le poste, et au candidat d'être évalué avec davantage d'objectivité. Posthuma, Morgeson & Campion (2002) soulignent en effet que les recruteurs peuvent être plus enclins à engager les candidats qui présentent des similitudes avec leur propre personne. Les auteurs recensent différentes caractéristiques externes des candidats qui sont susceptibles d'inférer aussi bien dans le processus de sélection que dans la décision d'embauche. Ainsi, un degré de structure élevé dans l'entretien permet de réduire les biais dans l'évaluation des recruteurs liés à l'âge, au sexe ou à l'origine ethnique des candidats (Huffcut & Roth, 1998).

A l'inverse, les entretiens dits non-structurés, où le recruteur ne s'appuie pas sur un canevas déterminé à l'avance mais adapte ses questions posées en fonction du candidat, sont reconnus comme étant un prédicteur significativement moins élevé de la performance au travail. En effet, le fait de poser des questions différentes aux candidats à un même poste réduit le degré de comparabilité entre les candidats, et conduit les recruteurs à baser leur décision

d'embauche sur des évaluations subjectives. Par ailleurs, les recruteurs ont également une grande confiance concernant leur expérience en matière d'entretiens d'embauche et leur intuition pour repérer le candidat le plus adéquat pour le poste à pourvoir (Schmid Mast, Bangerter, Bulliard & Aerni, 2011). Les recruteurs qui pratiquent l'entretien non-structuré se basent ainsi sur une impression globale plutôt que sur une grille standardisée pour évaluer le candidat, ce qui a pour effet de diminuer substantiellement le degré de structure de l'entretien, et par conséquent, son degré de fiabilité et de validité.

Si l'entretien structuré a été démontré comme possédant une validité prédictive élevée, il demeure cependant peu utilisé dans la pratique à l'heure actuelle (Dipboye, 1994 ; Lievens & De Paepe, 2004). Le type d'entretien le plus pratiqué par les professionnels du recrutement est qualifié d'entretien semi-structuré. L'entretien semi-structuré se caractérise comme ayant des contraintes limitées, notamment concernant les sujets généraux à aborder au cours de l'entretien (Ghiselli, 1966), ou certaines questions prédéfinies à l'avance (Huffcut & Arthur, 1994 ; Lievens & De Paepe, 2004). Ce type d'entretien se situe à un degré de structuration intermédiaire sur un continuum où l'entretien structuré et l'entretien non-structuré représentent les deux extrémités.

La résistance des recruteurs face à l'utilisation de l'entretien structuré malgré son haut degré de validité s'explique de différentes manières. L'application d'un canevas strict de questions prédéfinies est considérée comme restrictive du point de vue de la liberté et de la spontanéité de l'interaction. De fait, l'entretien structuré est souvent associé à un manque de flexibilité selon la perception des recruteurs (Campion, Palmer & Campion, 1997). En outre, les recruteurs apprécient généralement le fait de créer un contact personnel et moins formel avec le candidat, et accordent une attention particulière à ce que celui-ci se sente à l'aise. Ce constat est issu d'une étude empirique menée par questionnaire sur 190 praticiens en ressources humaines (Lievens & De Paepe, 2004).

Par ailleurs, un entretien structuré nécessite une préparation plus importante que pour un entretien semi-structuré ou non-structuré. En effet, mener des entretiens structurés requiert que les recruteurs soient préalablement formés à cette pratique, ce qui peut également engendrer des coûts additionnels pour l'entreprise ou l'organisation. L'orientation des recruteurs vers l'entretien semi-structuré dénote donc d'un compromis entre un entretien qui

permet une mesure hautement valide de la performance des candidats, et un entretien qui laisse davantage de place aux échanges sociaux.

Finalement, l'entretien ne nécessite pas une structuration maximale pour être valide. Une étude de Huffcut et Arthur (1994) démontre la validité de quatre niveaux de standardisation différents, allant du moins structuré (niveau 1) au plus structuré (niveau 4). Les auteurs démontrent qu'entre les niveaux 1 et 2, de même qu'entre les niveaux 2 et 3, la validité de l'entretien augmente. En revanche, la validité pour le niveau 3 de structure, correspondant à un degré semi-structuré, est pratiquement identique à celui du niveau 4. À partir d'un certain degré de structure, il existe donc un plafond de validité.

Dans la pratique, il est toutefois difficile de quantifier l'utilisation exacte des entretiens structurés, semi-structurés et non-structurés par les professionnels du recrutement. En effet, la perception des recruteurs de ce qu'est un entretien structuré ou non-structuré ne correspond pas toujours aux critères établis par la recherche. Pour la plupart des recruteurs, un entretien est structuré lorsqu'il comporte une liste de questions ou de thèmes à aborder. Ainsi, 75% des recruteurs définissent leurs entretiens comme étant « plutôt structurés » (Bangerter, Krings, Petetin & Blatti, 2008 : 263). Le décalage entre la définition scientifique et la perception des recruteurs de ce qu'est un entretien structuré s'explique par l'existence d'une connotation sociale au sujet de la structuration. En effet, les recruteurs associent le qualificatif de 'non-structuré' à un manque d'organisation, voire à de l'incompétence (Bangerter, Krings, Petetin & Blatti, 2008). Ainsi, la majorité des recruteurs déclarent appliquer un certain degré de structure dans leurs entretiens, ce qui pourrait conduire à une surestimation de l'usage réel de l'entretien structuré dans la pratique.

Un moyen de structurer un entretien – et donc d'en augmenter la validité – consiste à poser aux candidats des questions comportementales. L'entretien d'embauche dit comportemental vise à interroger les candidats sur leur comportement passé dans une situation spécifique, qui peut aussi être hypothétique (dans ce cas on parle de 'question situationnelle', voir notamment Champion, Palmer & Champion, 1997). Ces questions sont conçues pour révéler des compétences préalablement définies comme étant utiles pour le poste auquel le candidat postule (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Un exemple de question comportementale pourrait être la suivante : « Racontez une situation où vous avez dû gérer des tâches simultanées ». Répondre à ce type de questions demande au candidat de décrire une situation

vécue dans le passé et les actions qu'il a entreprises pour y faire face. Ainsi, les questions comportementales sont susceptibles de générer des récits d'expériences personnelles vécues par les candidats, dont le recruteur pourra retirer des informations sur leurs aptitudes à gérer des situations spécifiques lors de son évaluation. De cette manière, les entretiens comportementaux représentent également un moyen valide pour prédire la future performance au travail d'un candidat.

2.3 L'entretien comme situation sociale : Une perspective psycho-sociale

Depuis les années 1980, on observe un tournant dans la manière de concevoir l'entretien d'embauche. Si la perspective dominante sur l'entretien a jusqu'alors été de le considérer uniquement comme un outil permettant de prédire la future performance au travail d'un candidat, on commence à entrevoir l'existence de paramètres sociaux, inhérents à la situation d'entretien. L'entretien d'embauche n'est alors plus considéré uniquement comme un instrument de mesure, mais aussi comme une interaction sociale. Une interaction implique que les participants exercent une influence mutuelle sur leurs actions respectives (Goffman, 1973). Dans le cadre d'un entretien d'embauche, le candidat, en tant que participant à l'interaction sociale, collabore ainsi pleinement à sa réalisation, au même titre que le recruteur.

Par conséquent, on commence à prendre en compte certains paramètres liés au comportement du candidat, qui sont susceptibles d'influencer l'interaction, et que l'on désigne par le terme de présentation de soi. Dans le cadre d'entretiens d'embauche, la présentation de soi des candidats se définit par leurs tentatives de contrôler l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes (Sackett & Lievens, 2008 ; Schlenker, 1980). En effet, les candidats cherchent généralement à donner une image positive d'eux-mêmes face aux recruteurs dans une situation d'entretien, afin d'augmenter leurs chances d'être sélectionnés pour le poste. A cette fin, les candidats peuvent adopter certains comportements qui les présentent sous un jour positif, et qui sont susceptibles d'influencer la façon dont les recruteurs perçoivent et évaluent les candidats. Ces comportements relèvent de ce que l'on appelle la gestion des impressions (*impression*

management, voir notamment Gilmore & Ferris, 1989 ; Kacmar, Delery & Ferris, 1992 ; Stevens & Kristof, 1995 ; Ellis, West, Ryan & DeShon, 2002 ; Kristof-Brown, Barrick & Franke, 2002 ; Roulin, Bangerter & Levashina, 2014). Selon Ralston et Kirkwood (1999), tous les candidats sans exception appliquent des techniques de gestion des impressions lors des entretiens. La gestion des impressions dans les entretiens d'embauche se définit comme les tentatives conscientes ou inconscientes (Schlenker, 1980) du candidat de contrôler l'image que se font de lui le recruteur concernant son comportement, sa motivation, ses compétences (Levashina & Campion, 2006) et de créer une impression particulière dans l'esprit du recruteur (Leary & Kowalski, 1990 ; Ochs, 1997), en régulant et en contrôlant les informations livrées dans l'interaction (Piwinger & Ebert, 2001).

Bien que la plupart des chercheurs réfèrent indifféremment aux notions de gestion des impressions et de présentation de soi (Leary & Kowalski, 1990), il faut préciser que la gestion des impressions peut passer par d'autres moyens que la présentation de soi (Schneider, 1981). La notion de gestion des impressions est donc plus large et englobe celle de la présentation de soi (Leary & Kowalski, 1990). Toutefois, dans le contexte d'un entretien d'embauche, la gestion des impressions va généralement de pair avec la question de la présentation de soi. Appliquée au domaine de l'entretien d'embauche, la notion de gestion des impressions réfère aux « processus par lesquels les individus modifient ou gèrent différents aspects de leur comportement dans le but de créer une impression positive sur autrui » (Baron, 1989 : 204). En effet, le candidat va chercher à contrôler les informations qu'il délivre sur lui-même, de manière à valoriser ses compétences et à minimiser, voire à dissimuler les éléments qui pourraient conduire le recruteur à l'évaluer de manière négative (par exemple si le candidat a été licencié de son précédent emploi). Cela signifie que le candidat peut potentiellement livrer une version partielle ou modifiée de la réalité (*faking*, voir notamment Levashina & Campion, 2006 ; 2007 ; Morgeson, Campion, Dipboye, Hollenbeck, Murphy & Schmitt, 2007).

2.3.1 La théorie goffmanienne de la présentation de soi

Les théories sur la présentation de soi et la gestion des impressions trouvent leurs origines dans le domaine de la sociologie. Erving Goffman (1959) en pose les fondations, en proposant une métaphore de la vie sociale comme étant une représentation théâtrale. Selon cette conceptualisation, la vie sociale est assimilée à une scène sur laquelle les individus

évoluent en tant qu'acteurs, jouant tour à tour différents rôles devant un public. Le postulat goffmanien fonde son raisonnement sur l'idée que dans toute interaction en face à face, les interactants se comportent de manière à contrôler l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes. Chaque individu serait en effet doté d'une face, c'est-à-dire d'une « valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967 : 9). Le souci de préserver non seulement sa propre face, mais aussi celle de ses partenaires, constitue ainsi une condition essentielle à toute interaction sociale.

Dans le contexte spécifique de l'entretien d'embauche, l'objectif de l'interaction consiste donc, pour le candidat, à présenter au recruteur une image de soi qui corresponde au but qu'il cherche à atteindre, à savoir projeter une image positive afin d'être sélectionné pour le poste. Dans l'entretien d'embauche comme dans toute interaction sociale, le candidat vise à une construction idéale de son image de soi, parfois au prix de quelques falsifications. C'est lorsqu'il y a contradiction entre l'apparence projetée par le candidat et la réalité – par exemple une information sur le CV – qu'une rupture s'opère et menace les rapports sociaux (Goffman, 1967). Le participant doit alors gérer ces contradictions, afin de rétablir la cohérence au sein de l'interaction. En cela, les concepts goffmaniens de présentation de soi, de figuration et d'atténuation par exemple peuvent être convoqués dans des analyses interactionnelles de données, puisqu'il s'agira de démontrer comment les aspects organisationnels du récit peuvent être mis au service de la mise en scène de la motivation des candidats lors de leur entretien d'embauche. En effet, les participants à un entretien d'embauche sont confrontés à la question de ce qu'ils se montrent mutuellement, et de la manière dont ils le gèrent. Ainsi, l'un des apports majeurs de la théorie de Goffman a été d'élaborer une 'syntaxe' de l'interaction, que les participants utilisent pour analyser les conduites les uns des autres dans l'interaction sociale (Goffman, 1967 ; voir aussi Heritage, 2001).

2.3.2 Les stratégies de gestion des impressions

La recherche en psychologie sociale dans le domaine de la gestion des impressions a mis au jour une taxonomie des différentes stratégies et ressources mises en place par les candidats pour donner une image plus positive d'eux-mêmes, notamment dans le contexte d'un entretien d'embauche. Parmi elles, on distingue les stratégies assertives (point 2.3.2.1),

les stratégies défensives (point 2.3.2.2) et les comportements non-verbaux (point 2.3.2.3) (Stevens & Kristof, 1995).

2.3.2.1 Les stratégies assertives

Les stratégies dites assertives sont largement répandues dans le cadre d'un entretien d'embauche, et se répartissent selon deux groupes distincts :

- La première, la tactique de l'auto-promotion (Ellis, West, Ryan & DeShon, 2002), consiste pour le candidat à se décrire lui-même selon des caractéristiques positives. Ses affirmations peuvent concerner ses aptitudes, ses qualités, et sa manière de gérer une situation difficile par exemple, en mettant l'accent sur les aspects positifs et sur la manière dont le candidat a été capable de surmonter certains obstacles³ ;
- Le second type de stratégie assertive consiste à essayer d'entrer dans les bonnes grâces du recruteur. Cela peut s'effectuer au moyen de flatteries ou de louanges sur l'organisation, ou en exprimant son approbation envers les valeurs ou l'opinion du recruteur (Stevens & Kristof, 1995).

L'ensemble des stratégies assertives consiste ainsi, pour les candidats à un entretien d'embauche, à se promouvoir eux-mêmes en tant que travailleurs compétents, et possédant également des qualités et des valeurs compatibles avec celles des recruteurs et de l'organisation auprès desquels ils postulent.

³ L'auto-promotion représente toutefois une stratégie délicate dans l'entretien d'embauche. En effet, les candidats doivent parler positivement d'eux-mêmes, tout en évitant de tomber dans l'éloge de soi ou la vantardise, ce qui risque de produire l'effet inverse et d'être mal évalué par les recruteurs. Pour que la stratégie de l'auto-promotion soit efficace, les candidats doivent donc trouver un juste équilibre entre la démonstration de leurs compétences et l'humilité. En ce sens, la gestion de l'auto-promotion est similaire à la problématique de la réponse aux compliments (voir Pomerantz, 1978).

2.3.2.2 Les stratégies défensives

On appelle stratégies défensives l'ensemble des techniques permettant de réparer une image négative. Ces techniques visent à minimiser les impressions négatives associées à une personne, par exemple en produisant des excuses ou des justifications (Schlenker & Weigold, 1992). Stevens et Kristof (1995) décrivent deux types de situations pouvant provoquer un dommage sur l'image de la personne :

- soit le dommage découle du comportement de la personne elle-même (comme le fait de se présenter en retard à un entretien d'embauche par exemple)
- soit l'image négative est causée par des facteurs externes, comme par exemple le fait d'avoir été renvoyé de son précédent emploi.

Les stratégies défensives peuvent donc être utilisées par les candidats à un entretien d'embauche dans le but d'atténuer leur propre responsabilité dans l'événement qui a provoqué une image négative, ou de faire paraître l'événement dommageable comme étant moins négatif qu'il semblait être au premier abord (Stevens & Kristof, 1995). Le candidat peut également filtrer certaines informations (Fletcher, 1992), de manière à tenter de dissimuler des éléments susceptibles de menacer l'image positive qu'il cherche à transmettre au recruteur.

2.3.2.3 Les comportements non-verbaux

Certains comportements non-verbaux sont également capables d'influencer l'impression produite par les candidats sur les recruteurs. Les gestes, les regards, la posture et les expressions faciales jouent en effet un rôle en matière de gestion d'impressions. Parsons et Liden (1984) ont notamment démontré que les contacts visuels et les sourires fréquents dans les entretiens d'embauche entraînaient des réactions positives de la part des recruteurs à l'égard des candidats. Les comportements non-verbaux peuvent accompagner aussi bien les stratégies assertives que défensives (Stevens & Kristof, 1995) et ont un impact sur les impressions des recruteurs. Par conséquent, les comportements non-verbaux sont susceptibles d'avoir une influence sur les résultats de la sélection de manière positive (Gilmore & Ferris, 1989 ; Kacmar, Delery & Ferris, 1992 ; Stevens & Kristof, 1995). Toutefois, ces études sur

les comportements non-verbaux dans le cadre des entretiens d'embauche tendent à traiter séparément les comportements non-verbaux des stratégies de gestion des impressions. Cette distinction est critiquable au regard de la perspective de la multimodalité, qui considère les gestes, postures et regards comme étant indissociables de la parole-en-interaction, dont ils constituent une part importante.

2.3.3 De la gestion des impressions aux techniques de persuasion

La théorie goffmanienne de la présentation de soi a suscité un intérêt croissant au cours des dernières décennies et inspiré de nombreux chercheurs depuis son apparition dans les années 1960. Elle a connu par la suite un nombre important de développements, majoritairement dans les domaines de la sociologie et de la psychologie sociale. La théorie a alors été étendue par les continuateurs de Goffman, de manière à recenser davantage de stratégies utilisées par les acteurs sociaux pour maîtriser les impressions produites sur autrui.

Portée sur le champ de la psychologie sociale, la théorie de la gestion d'impression s'est notamment élargie aux notions d'influence et de persuasion. Les travaux du psychologue social Cialdini (1984) en constituent une contribution importante, en inventoriant six dimensions gérées dans l'interaction :

1. La réciprocité : les gens ont tendance à rendre à autrui une faveur qui leur a été accordée ;
2. L'engagement et la cohérence : lorsqu'une personne s'engage vers une certaine idée ou un certain but, elle va ajuster ses comportements afin d'agir de manière cohérente avec son engagement. Cette théorie recoupe celle de la dissonance cognitive élaborée par Leon Festinger (1957) ;
3. La preuve sociale : les gens ont tendance à adopter un comportement donné dans une situation donnée lorsqu'ils voient d'autres personnes l'adopter ;
4. La sympathie : les gens sont plus susceptibles d'être influencés positivement par les personnes qui leur sont sympathiques ;

5. L'autorité : les gens sont plus enclins à obéir aux figures d'autorité, même si celles-ci leur demandent d'exécuter des actes répréhensibles ;
6. La rareté : la rareté confère davantage de valeur à l'objet - ou à la personne, ou au moment. Cela va générer une augmentation de la demande.

(Cialdini, 1984)

Ces six objets liés à la persuasion s'illustrent dans une multitude de contextes sociaux, et sont potentiellement applicables à la situation institutionnelle de l'entretien d'embauche. L'utilisation de certaines de ces techniques peut aider le candidat à produire une impression positive sur le recruteur, par exemple en démontrant que ses valeurs sont proches de celles de l'organisation pour laquelle il postule (principe d'engagement et de cohérence), ou en s'attirant la sympathie du recruteur en mettant l'accent sur des points qu'ils ont en commun (principe de la sympathie). Avoir recours à des techniques manipulatoires afin d'influencer l'évaluation du recruteur peut potentiellement avoir un impact sur la décision d'embauche qui en découle. Cependant, ces techniques restent théoriques, et sont parfois difficiles pour un candidat à mettre en pratique dans le contexte d'un entretien d'embauche. De plus, elles requièrent beaucoup d'habileté de la part du candidat qui les utilise, car si le recruteur s'aperçoit que le candidat fait usage de techniques manipulatoires, l'effet produit serait inverse, et générerait une impression négative sur le candidat (Ralston & Kirkwood, 1999).

2.3.4 Le récit comme technique de présentation de soi dans l'entretien d'embauche comportemental

Imagine a world without narrative. Going through life not telling others what happened to you or someone else, and not recounting what you read in a book or saw in a film. Not being able to hear or see or read dramas crafted by others. No access to conversations, printed texts, pictures, or films that are about events framed as actual or fictional. Imagine not even composing interior narratives, to and for yourself. No. Such a universe is unimaginable, for it would mean a world without history, myths or drama; and lives without reminiscence, revelation, and interpretive revision.

(Ochs, 1997: 185)

Un récit est la description d'événements passés vécus par un acteur social – généralement le narrateur lui-même dans le contexte des entretiens d'embauche – qui produit des actions de manière à modifier une situation initiale, créant ainsi de nouveaux événements qui doivent être gérés, et ainsi de suite jusqu'à la conclusion de l'histoire (Bruner, 1990). Produire un récit lors d'un entretien d'embauche constitue également pour le candidat un moyen de présentation de soi. Les récits des candidats sont généralement produits suite à une question du recruteur demandant de raconter une expérience passée. Ce type de questions, appelées questions comportementales ou situationnelles, visent à évaluer les compétences du candidat dans une situation donnée (par exemple « racontez une situation où vous avez bien organisé votre emploi du temps » ; « comment réagiriez-vous dans une situation de travail stressante ? ») et ainsi estimer son adéquation pour le poste, en prédisant ses futures performances au travail. L'entretien comportemental a gagné en popularité dans les quinze dernières années (Motowidlo, 1999 ; Stevens & Kristof, 1995) car les professionnels du recrutement considèrent de plus en plus les récits comme des vecteurs efficaces pour la transmission des impressions et des connaissances (Alterio, 2002 ; McDrury & Alterio, 2003 ; Stevens & Kristof, 1995). Les questions comportementales revêtent donc une problématique double, en ce qu'elles constituent à la fois des opportunités pour les candidats de se présenter de manière positive, et des informations pour les recruteurs sur lesquelles baser leur évaluation.

En posant une question comportementale, le recruteur oriente le candidat vers un certain type de réponse. En effet, lorsque le recruteur demande de citer un exemple ou de raconter un événement passé, il est souhaitable que le candidat réponde en donnant effectivement un exemple ou une situation concrète. Cependant, cela n'est pas suffisant : pour produire un « bon » récit selon l'optique de la psychologie du travail, il faut également respecter certains critères. Un bon récit doit ainsi être crédible, pertinent dans son contexte et être en accord avec les valeurs et opinions des destinataires (Fisher, 1987 ; Weick, 1995). Ralston, Kirkwood et Burant (2003) sont les premiers à avoir établi une liste de critères permettant au récit d'être perçu comme étant efficace et bien construit, et qui par conséquent augmentent les chances d'être évalués positivement par les recruteurs. Les six critères qu'ils présentent sont les suivants :

1. *La cohérence interne* : une histoire est considérée comme bien racontée lorsque sa structure interne est bien construite, c'est-à-dire en suivant un ordre chronologique et

en étant articulée par des connecteurs temporels, par exemple. A l'inverse, rapporter des événements de manière décousue sera moins bien perçu par les recruteurs.

2. *La cohérence par rapport aux faits que le destinataire tient pour vrais* : une bonne histoire doit être perçue comme étant fidèle à la réalité. Dans le cadre d'un entretien d'embauche, le récit raconté par le candidat doit être cohérent par rapport aux informations qui figurent dans son dossier par exemple.
3. *La pertinence du récit en réponse à la question posée* : pour que le récit du candidat soit jugé comme pertinent, il doit répondre de manière appropriée à la question posée par le recruteur. Par exemple, le récit d'un événement particulier devrait illustrer certaines compétences ou caractéristiques spécifiques du candidat.
4. *L'univocité du récit* : un bon récit dans un entretien d'embauche doit être clair et mener à une interprétation univoque. De cette manière, il n'y a pas d'ambiguïté entre la manière dont le candidat raconte l'histoire et celle dont le recruteur l'interprète.
5. *La richesse des détails* : les récits contenant davantage de détails sur la situation, les personnages et les actions entreprises sont plus convaincants. Ces détails doivent permettre au destinataire de l'histoire de visualiser les états de fait décrits.
6. *La façon de raconter* : une histoire bien racontée reflète les valeurs et croyances du narrateur, sa perception de lui-même et d'autrui, et donne un aperçu de ses traits de personnalité. Ainsi, la manière dont le candidat raconte l'histoire peut aider les recruteurs à juger de l'adéquation de celui-ci pour un poste donné.

Ces critères d'évaluation pallient une lacune dans la littérature de conseil, qui ne fournit que très peu d'informations sur ce qui constitue un bon récit. Toutefois, ces critères demeurent très schématiques, et leur applicabilité incertaine. Par exemple, concernant le point 4 – *L'univocité du récit* – est-il réellement possible qu'un récit mène à une interprétation strictement univoque de la part de tous les destinataires ? En outre, ces critères émanent d'une perspective individualiste, où le récit est envisagé comme une production monologique, et ne sont par conséquent pas compatibles avec une approche interactionniste, comme nous le verrons au point 2.4.

Une récente recherche (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014) a également approfondi le sujet, en analysant quels éléments narratifs les récits contiennent dans les entretiens comportementaux. Cette étude, basée sur 62 entretiens d'embauche réels, démontre que les candidats tendent à détailler davantage la situation de l'histoire plutôt que les tâches et actions

entreprises et que les succès obtenus. De tels résultats soulignent le besoin actuel de sensibiliser les candidats au fait que raconter des événements passés précis et représentatifs au cours de l'entretien d'embauche peut augmenter leurs chances d'être sélectionnés pour le poste.

Définir ce qu'est un bon récit constitue un guide à la fois pour les candidats afin de les aider à développer des récits de manière efficace, et pour les recruteurs pour évaluer les récits des candidats. Ainsi, dans l'entretien d'embauche comportemental, on analyse ce qui est dit dans le récit, c'est-à-dire son contenu, en partant du postulat que cela reflète certains attributs ou caractéristiques du candidat. Ces indices de compétences sont évalués par les recruteurs sur la base d'une grille d'évaluation, qui permet de déterminer le niveau de réussite du récit. On associe donc les qualités d'une histoire à la personne qui la raconte, et cela peut contribuer à former une impression positive auprès du recruteur, et induire une évaluation positive dans la sélection du candidat.

En résumé, la notion de présentation de soi et de gestion des impressions est ainsi apparue dans les années 1960 sur le terrain de la sociologie, et son intérêt principal était concentré sur leur rôle dans la construction d'une réalité sociale (Goffman, 1959). Ce n'est qu'à partir des années 1980 que les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux techniques de gestion des impressions sous l'angle de la psychologie sociale, en établissant différents modèles (Leary & Kowalski, 1990), notamment liés à l'élaboration d'un récit comme moyen de présentation de soi et de gestion des impressions produites sur les recruteurs. Cependant, la manière d'appréhender les notions de présentation de soi et de gestion des impressions demeure toujours liée à la question de la validité de l'entretien. Comment produire un récit efficace en termes de résultats de l'entretien d'embauche? Comment évaluer un récit produit au cours d'un entretien afin de juger des aptitudes d'un candidat dans une situation particulière? Quel lien y a-t-il entre la pratique de la gestion des impressions et la performance des candidats dans l'entretien d'embauche? De telles questions reflètent une préoccupation axée sur les aspects purement psychométriques du récit dans l'entretien d'embauche, et une vision individualiste du récit, centrée sur l'objectif de déterminer des caractéristiques stables du candidat. Or, on ne connaît encore que très peu de choses sur la manière dont les stratégies de gestion des impressions, comme le récit notamment, sont implémentées. A ce jour et à notre connaissance, seule une étude existante fait état de la prise d'initiative de candidats dans la production de récits au cours d'entretiens d'embauche (voir Bangerter & Gosteli-Corvalan, à

paraître). Afin de découvrir comment les stratégies sont implémentées, il faut se tourner vers les approches interactionnistes.

2.4 L'entretien comme accomplissement conjoint entre les participants : Une perspective interactionniste

En-dehors du domaine de la psychologie du travail, peu d'études se sont penchées sur la problématique de l'entretien d'embauche. Ces recherches se distinguent des travaux en psychologie du travail en ce qu'ils abordent la question de l'entretien d'embauche selon une perspective interactionniste. L'approche interactionniste considère la parole comme étant « un "travail collaboratif", [...] construit en commun par les différentes parties en présence – l'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites et implicites qui peuvent aboutir, ou échouer » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28-29). L'objectif des travaux interactionnistes consiste ainsi à observer, de manière empirique, comment les membres d'un groupe social construisent des actions, en tenant compte du contexte de l'interaction.

Parmi les études interactionnistes sur l'entretien d'embauche, Button (1987) a effectué une analyse séquentielle de la manière dont les participants à un entretien d'embauche s'engagent dans des activités de questions-réponses en tant que pratiques localement situées, accomplies de manière collaborative par les participants à l'interaction. Cette étude se base sur un enregistrement vidéo d'un entretien d'embauche où le candidat est interviewé par cinq recruteurs. A la différence de la conversation ordinaire, l'entretien est majoritairement construit sur un système d'échange de questions-réponses, où le rôle social des recruteurs est de poser les questions, et celui des candidats d'y répondre (Sidnell, 2011a). Ces questions-réponses représentent des paires d'énoncés interconnectés, dont la réponse est occasionnée par la question qui précède (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Cela signifie que la réponse démontre la compréhension du locuteur qui la produit de l'énoncé qui précède, c'est-à-dire la question. En cas de mauvaise compréhension, l'auteur de la question peut initier une réparation de la compréhension de son interlocuteur (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Cependant, Button (1987) stipule que dans le contexte d'un entretien, le recruteur

n'entreprend jamais ce type de correction, et n'interrompt la réponse du candidat que si celui-ci le lui demande explicitement. Au lieu de manifester qu'il y a un problème de compréhension de la question, le recruteur n'intervient pas, mais tient compte de la réponse donnée par le candidat lors de son évaluation. L'évaluation sera alors négative, considérant que le candidat n'a pas répondu à la question posée.

L'étude de Button (1987) offre une perspective intéressante sur l'entretien d'embauche, en le décrivant comme un système d'échange de paroles complexe, dans lequel les coparticipants s'orientent les uns par rapport aux autres en construisant des séquences de questions-réponses. Les réponses fournies par le candidat constituent des ressources pour les recruteurs afin d'évaluer la compétence du candidat à répondre à une question. Cependant, peut-on réellement affirmer que les recruteurs ne corrigent jamais les erreurs de compréhension d'un candidat ? En effet, il est possible qu'en pratique, certains recruteurs interviennent pour rectifier la compréhension de la question, par exemple lorsque l'entretien n'a pas un degré de structuration très élevé, ou que le candidat est jeune et que le recruteur cherche à le mettre à l'aise. Par ailleurs, l'analyse de Button (1987) ne porte que sur une seule réponse produite par un candidat dans un entretien d'embauche, et que les recruteurs ont jugée comme ne répondant pas de manière pertinente à la question posée. Le constat selon lequel les réponses aux questions d'entretien d'embauche sont le produit d'un travail interactionnel entre les coparticipants est fondamental, et l'organisation de ces actions en séquences de questions-réponses nécessiterait de faire l'objet d'études interactionnistes plus étendues.

D'autres recherches plus récentes (voir par exemple Kerekes, 2007 ; Glenn, 2010) se sont penchées sur l'entretien d'embauche en adoptant une perspective interactionniste. L'étude de Glenn (2010) s'est intéressée à la question du rire et de sa distribution dans les entretiens d'embauche. Basée sur un corpus d'entretiens vidéo-enregistrés, ses observations se concentrent sur la manière dont les recruteurs invitent au rire, et à celle dont les candidats s'y joignent. Les résultats de cette étude démontrent que même si les rires sont partagés par l'ensemble des coparticipants, la légitimité d'inviter au rire est inégale entre les participants à l'interaction. Sa distribution est dépendante du rôle institutionnel joué par les interactants. Le recruteur possède donc le pouvoir d'initier le rire, et le candidat répond à cette invitation en riant à son tour. Ainsi, le rire comme phénomène interactionnel a pour effet, dans le contexte institutionnel de l'entretien d'embauche, de renforcer l'asymétrie des rôles sociaux respectifs. A l'instar de l'étude de Button (1987), cette recherche met l'accent sur des phénomènes

interactionnels spécifiques qui apparaissent au cours d'un entretien d'embauche, ainsi que sur leurs différences par rapport à leur occurrence dans un contexte non-institutionnel.

Cependant, les études sur l'entretien d'embauche selon une perspective interactionniste demeurent rares, et abordent seulement un petit nombre de phénomènes spécifiques qui apparaissent dans ce contexte institutionnel. A l'heure actuelle, bien que l'on ait constaté que les récits constituent des éléments-clés dans les entretiens d'embauche, on ne sait rien sur la manière dont les récits sont agencés et implémentés d'un point de vue interactionnel. Il n'existe donc aucune étude interactionniste qui se concentre en particulier sur les activités narratives dans l'entretien d'embauche. Au-delà des analyses focalisées sur le contenu des récits racontés dans le cadre d'un entretien, on ignore encore comment ces récits sont déployés par les participants à l'interaction en contexte institutionnel. Seule une perspective interactionniste permet d'observer comment les actions des participants s'ancrent dans l'organisation normative de l'entretien d'embauche. Les études interactionnistes ont un réel intérêt dans la découverte de ces mécanismes, et il est donc important de les intensifier.

La présente recherche s'inscrit dans la visée du courant interactionniste et se propose d'aborder le phénomène des récits en tant qu'activités localement situées, dans le contexte institutionnel spécifique de l'entretien de recrutement. Une telle perspective permettra d'observer et de comprendre comment l'ensemble des participants s'orientent et ajustent leur conduite par rapport à l'activité interactionnelle que constitue le récit.

Chapitre 3 – Vers une approche interactionnelle des récits dans l’entretien d’embauche: L’Analyse Conversationnelle

3.1 Introduction

En tant que discipline offrant une perspective interactionniste sur les situations sociales institutionnelles ou non, l’analyse conversationnelle constitue un cadre adapté pour approcher le phénomène des récits conversationnels dans le contexte de l’entretien de sélection. En effet, l’analyse conversationnelle consiste à étudier la façon dont les membres d’un groupe social organisent interactionnellement des actions sociales, et les méthodes que ces membres mettent en œuvre pour les accomplir. Ainsi, l’analyse conversationnelle peut nous permettre de mieux comprendre comment les participants à une interaction en entretien d’embauche implémentent un récit conversationnel, en observant systématiquement les tours de parole produits par les interactants. Ce chapitre contient une brève présentation de la discipline de l’analyse conversationnelle, en retraçant ses origines et en décrivant ses objectifs et les différents principes méthodologiques qui la gouvernent. Seront également présentés quelques objets d’études classiques en analyse conversationnelle, notamment liés à l’architecture des tours de parole telle qu’elle a été décrite par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974). Les études conversationnalistes sur le récit sont peu nombreuses, et celles sur le récit dans le cadre spécifique de l’entretien d’embauche sont encore plus rares. En exposant les bases théoriques et principes méthodologiques de l’analyse conversationnelle, ce chapitre met en lumière la façon dont cette discipline peut palier à la lacune concernant le phénomène du récit produit en entretien d’embauche.

3.2 Origines de l'analyse conversationnelle

Issue du terrain de la sociologie, le courant de l'analyse conversationnelle (ci-après : abrégé AC) apparaît dans le courant des années 1960, en tant que ramification de l'ethnométhodologie. Fondée par Harold Garfinkel, l'ethnométhodologie postule l'existence d'un ordre social comme étant accompli de manière méthodique par les acteurs sociaux. L'émergence de cette discipline trouve ses origines dans l'observation des procédures systématiques utilisées par les membres d'un groupe social pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne et gérer des activités ordinaires. Selon l'hypothèse de Garfinkel, les membres d'une communauté sociale possèderaient donc un savoir commun et partageraient une même acception de la réalité sociale, qui leur permettraient d'organiser à la fois leur conduite et leurs activités sociales, de façon locale. Les membres d'un groupe social disposent ainsi d'un savoir partagé qui se réalise au travers de procédés méthodiques d'organisation et de gestion de la vie sociale, et que l'on désigne par le terme d'*ethnométhodes* (Garfinkel, 1967). Ces méthodes, au sens ethnométhodologique du terme, consistent en des « activités routinières réglées, par lesquelles on maîtrise quotidiennement les problèmes sociaux, on catégorise la réalité, co-construit une réalité sociale commune » (Bange, 1992). La description de telles procédures récurrentes a permis de relever les différentes caractéristiques liées au comportement des membres d'une communauté dans une situation sociale donnée. Ces comportements, adoptés mécaniquement par les acteurs sociaux, incarnent une norme routinisée dans laquelle s'ancrent les échanges sociaux. Le caractère hautement standardisé de la plupart des échanges sociaux – comme par exemple de dire « allô » en début de conversation téléphonique, ou encore de remercier une personne qui nous offre un cadeau – permet ainsi d'anticiper leur déroulement, ainsi que de définir les rôles de chacun au cours de l'interaction.

C'est dans ce contexte spécifique que s'est développée l'AC. L'ethnométhodologie se propose d'étudier la manière dont les membres d'un groupe social accomplissent des actions et organisent un ordre social de manière interactionnelle. Ce qui distingue le courant de l'AC de celui de l'ethnométhodologie, c'est que l'AC se concentre plus spécifiquement sur la question de l'échange verbal. Ses préoccupations s'étendent également aux aspects extra-linguistiques, car l'AC s'intéresse également aux pauses, à la prosodie, aux regards, aux gestes, etc. Ainsi, l'interaction conversationnelle peut être considérée comme un lieu central

de l'organisation de l'ordre social et de l'action sociale, et constitue un environnement fondamental pour l'utilisation et le développement du langage naturel (Schegloff, 1996a). En effet, à l'instar de l'ethnométhodologie dont elle s'inspire, l'analyse conversationnelle s'intéresse également à l'étude empirique de l'ordre social en tant que processus interactif, mais en se concentrant sur l'aspect organisationnel de l'échange verbal, en soulignant les différentes contraintes, défis et ressources interactionnelles déployées par les interactants en tant que participants à une activité sociale qu'est la conversation.

La première génération de chercheurs dans le domaine de l'analyse conversationnelle s'est principalement focalisée sur l'étude de l'ordre social tel qu'il est saisissable dans les activités interactives du quotidien. Parmi les fondateurs de la discipline, on citera en premier lieu Sacks, Schegloff et Jefferson (1974 ; 1978). Leurs recherches ont mis en évidence les mécanismes de l'alternance des tours de parole entre les locuteurs, en décrivant les règles qui régissent la construction et la distribution des tours de parole, ainsi que les ressources mobilisées par les interactants pour éviter – ou, le cas échéant, réparer les 'accidents' communicationnels – tels que les chevauchements discursifs ou les trop longues pauses par exemple (*no gap, no overlap*, cf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Cette étude a eu un impact significatif dans l'établissement de l'AC en tant que paradigme de recherche à part entière (Lerner, 2004). Parmi les autres contributions importantes au fondement de l'AC, on compte notamment les études de Jefferson (1973), Lerner (1987), Pomerantz (1978 ; 1980 ; 1984), Sacks (1987), Schegloff (1968), et Schegloff & Sacks (1973).

Tandis que L'AC s'est longtemps concentrée sur l'étude de la conversation dite ordinaire, elle a également connu d'autres ramifications, plus récentes, telles que l'étude des interactions en contexte institutionnel. En effet, à partir du début des années 1990, l'AC commence à s'intéresser à des types d'interaction particuliers, comme les interactions dans le contexte du travail (*talk at work*, voir notamment Drew & Heritage, 1992), par exemple les interactions entre médecin et patient (Teas Gill & Roberts, 2013), en salle d'audience (Komter, 2013) ou encore dans le cadre de psychothérapies (Peräkylä, 2013). Dans la conversation ordinaire, le système d'alternance des tours de parole est géré localement par les interactants, alors que dans l'entretien d'embauche par exemple, il est lié à l'organisation des questions et réponses. Les rôles sociaux des participants jouent également un rôle : les recruteurs sont mandatés pour poser des questions, et les candidats pour y répondre (Sidnell, 2011a). Ainsi, le système d'alternance des tours de parole et l'organisation d'actions en séquences sont étroitement liés

à l'organisation normative de l'entretien (Sidnell, 2011a). Ce format particulier de distribution des tours de parole en alternant question et réponse suppose que les activités de poser des questions, respectivement d'y répondre, sont pré-allouées aux participants selon le rôle qu'ils occupent (Atkinson & Drew, 1979). Les contraintes spécifiques liées aux paramètres institutionnels et aux rôles qui y sont endossés par les participants ont donc fait des interactions institutionnelles un objet d'étude en tant que tel, et occupe aujourd'hui une place importante dans la recherche en AC.

3.3 Objectifs de l'analyse conversationnelle

L'AC propose une méthode rigoureuse pour investiguer l'organisation et les processus de l'interaction sociale humaine (Drew, Chatwin & Collins, 2001 ; Liddicoat, 2007 ; Peräkylä, 2007). La recherche en AC s'intéresse principalement à décrire les procédures méthodiques et les pratiques récurrentes mobilisées par les membres d'une même communauté langagière pour gérer une conversation de manière à la rendre mutuellement compréhensible. L'analyse conversationnelle décrit des phénomènes gérés quotidiennement par les participants à une interaction, tels que par exemple comment ouvrir ou clore une conversation, organiser l'ordre de leurs tours de parole, effectuer des procédés de réparation ou encore créer et maintenir de la pertinence et de la cohérence au sein de l'interaction (Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher, 2002). L'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique postule l'existence d'une compréhension partagée par les membres d'un groupe social, qui se rendent leurs actions mutuellement reconnaissables, de manière réciproque et dans un ajustement constant les uns par rapport aux autres. L'organisation de l'interaction verbale repose ainsi sur un aspect co-construit et collaboratif, qui résulte du travail des interactants pour créer et maintenir un ordre social.

En tant que produit d'une compréhension mutuelle commune, le savoir partagé se déploie collectivement et publiquement à l'intérieur même de l'interaction. Dans les travaux conversationnalistes, la parole et l'interaction sont examinées en tant que lieu dans lequel se crée, se maintient et se négocie une compréhension intersubjective entre les participants (Heritage & Atkinson, 1984). Ce déploiement collectif rend non seulement mutuellement reconnaissables (*accountable*, voir Garfinkel, 1967) les actions produites par les membres

d'un groupe social, mais rend aussi visibles ces phénomènes pour le chercheur, à travers le comportement des interactants. En observant les pratiques récurrentes des membres pour organiser leurs actions sociales, l'AC a pour objectif de comprendre comment les interactants produisent et reconnaissent des actions qui ont du sens (Liddicoat, 2007). En revanche, l'AC ne vise pas à comprendre pourquoi les interactants produisent des actions : l'AC n'attribue pas d'états mentaux aux interactants. L'AC ne s'occupe pas de savoir *pourquoi* les membres d'une communauté sociale engagent certains comportements, mais s'attache à comprendre *comment* ils accomplissent des actions sociales, en observant et en décrivant les pratiques langagières telles qu'elles sont réellement mises en œuvre par les participants à une interaction. L'objectif de l'AC ne se limite cependant pas simplement à décrire des pratiques routinisées, mais va plus loin en démontrant que ces régularités sont accomplies de manière méthodique, et qu'elles sont mises en œuvre par les participants en s'orientant les uns vers les autres (Heritage, 1988).

Partant d'une démarche empirique de l'analyse des interactions, l'AC est indissociablement liée à l'analyse de cas concrets. Il s'agit en effet d'une démarche inductive (ten Have, 1991 ; Heritage, 1988), qui donne la priorité aux données plutôt qu'à une théorie préétablie. L'objectif méthodologique de l'AC ne consiste donc pas à expliquer une démarche théorique générale, mais à la montrer, en la mettant à l'œuvre en l'appliquant à des cas concrets particuliers. L'AC se caractérise par une « mentalité analytique » particulière (Schenkein, 1978), qui peut être définie par certaines façons de faire dans la manière de procéder aux analyses. L'AC n'est donc pas une discipline 'athéorique', mais possède un instrumentarium sédimenté sur le plan méthodologique.

3.4 Principes méthodologiques et processus analytique

"We will be using observation as a basis for theorizing"

(Sacks, 1984: 25)

L'AC constitue ainsi une méthode inductive (ten Have, 1991 ; Heritage, 1995), dite aussi *bottom-up*, qui prend comme point de départ les données plutôt que de tester une hypothèse basée sur un modèle prédéfini. Partant d'un ensemble de données empiriques, l'AC

commence par procéder à des analyses exploratoires, en isolant des phénomènes de plus en plus précis, jusqu'à 'épuisement' des données, de manière à obtenir un panorama des éléments constitutifs de l'objet étudié. La méthodologie de l'AC repose sur un ensemble de principes fondamentaux et de lignes directrices qui fournissent des outils pour aborder l'observation d'un phénomène interactionnel concret. Le déroulement d'une analyse en AC peut être résumé à travers les principes suivants : utiliser des données naturelles authentiques (3.4.1), transposer les données à l'écrit (3.4.2), adopter une perspective émique (3.4.3), effectuer des observations préliminaires (3.4.4), établir des collections de cas (3.4.5), et enfin entreprendre des analyses séquentielles systématiques (3.4.6).

3.4.1 Données naturelles authentiques

Afin de renseigner sur l'organisation de l'ordre social, en proposant de découvrir les mécanismes génériques de l'interaction sociale de notre quotidien (liés par exemple aux changements de tour de parole, aux réparations, ou encore aux ouvertures et clôtures conversationnelles), les études en AC basent leurs analyses sur des données naturelles authentiques (*naturally occurring data*, voir notamment Brouwer, 2013 ; Drew, Chatwin & Collins, 2001 ; Mazeland, 2006 ; Pekarek Doehler, 2013). Les données naturelles authentiques consistent en des interactions produites par les participants sans intervention ni modification du chercheur. Les données utilisées en AC sont d'abord audio-enregistrées et parfois également vidéo-enregistrées dans le contexte naturel de leur production, autrement dit en principe directement sur le terrain et non pas dans un cadre expérimental. Idéalement, les données doivent subir le moins d'influence possible de la part du chercheur. Toutefois, la seule présence d'un dispositif d'enregistrement est déjà susceptible d'influencer, même partiellement, le comportement langagier des participants. Un tel biais, désigné par le terme de 'paradoxe de l'observateur' (*observers' paradox*, Labov, 1972) est inévitable mais n'altère cependant pas totalement le caractère naturel et authentique des données enregistrées.

3.4.2 Transcription

Une fois les données requises enregistrées, le chercheur doit procéder à un minutieux travail de transcription. Cette étape est déterminante, puisque la transcription s'effectue déjà

selon un certain angle analytique, et est motivée par les objectifs de la recherche. En effet, l'objectif de la recherche peut déterminer des choix à opérer dans le travail de transcription sur le niveau de détail des phénomènes que l'on souhaite étudier. En ce sens, la transcription représente déjà un premier pas analytique.

La mise par écrit des données orales permet d'arrêter le flux temporel de la parole, afin d'observer et de mettre en évidence différents phénomènes conversationnels, comme les pauses aussi bien entre les tours de parole qu'à l'intérieur des tours, la prosodie, mais aussi les éléments multimodaux, qu'ils soient verbaux (par exemple les rires, inspirations, raclement de gorge, etc.) ou non-verbaux (par exemple les gestes, regards, posture du corps). C'est pourquoi il est important que les transcriptions soient le plus précises et détaillées possibles, afin d'obtenir un 'script' des données on-line sur lesquelles baser les observations. En cela, le travail de transcription relève pour ainsi dire de la description, et le chercheur en analyse conversationnelle est souvent comparé à un explorateur, un détective ou encore un cartographe de la conversation (Sidnell, 2011a). Une telle qualité dans le travail de retranscription est rendue possible grâce à l'élaboration de conventions de transcriptions (cf. notamment Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Sidnell, 2011a).

Cependant, même si la transcription représente un soutien indispensable pour l'analyse, elle ne saurait en aucun cas se substituer aux données originales, ni se confondre avec l'objet d'analyse lui-même (Gülich & Mondada, 2001). La transcription tient donc lieu de complément aux données audio-/vidéo-enregistrées, mais l'analyse se base tant sur les enregistrements que sur la transcription.

3.4.3 Une perspective émique

L'AC requiert d'analyser des données selon une perspective émique, c'est-à-dire en adoptant le point de vue des interactants engagés dans une activité conversationnelle. Cette vision s'oppose à une perspective dite étique, qui privilégie le point de vue du chercheur. Le positionnement de l'AC selon le point de vue des membres répond à la visée ethnométhodologique d'observer les méthodes des membres afin de comprendre comment ils utilisent ces méthodes dans l'organisation de leurs conduites conversationnelles. Autrement dit, les analyses visent à découvrir la manière dont les participants eux-mêmes s'orientent vers

les actions les uns des autres, et la manière dont ils interprètent ces actions (Pekarek Doehler, 2013). Cette perspective renvoie à la notion d'*accountability* développée par Garfinkel (1967), et tient compte d'une orientation à la fois prospective et rétrospective des actions. Les chercheurs en AC adoptent une perspective émique sur l'analyse des données grâce au *next-turn proof procedure* (Hutchby & Wooffitt, 1999), qui consiste à observer le prochain tour afin d'obtenir l'interprétation que le participant fait du tour précédent. Ainsi, le chercheur « s'abstient d'imposer des catégories sur les données qui ne sont pas démontrables comme étant pertinentes pour les participants » (Brouwer, 2013 : 4).

3.4.4 Observations préliminaires

Sur la base des retranscriptions, le chercheur procède aux premières observations en adoptant classiquement un regard non-motivé (*unmotivated looking*, voir Hopper, 1988 ; Psathas, 1995, Schegloff, 1996b) sur les données. Cela signifie que le chercheur 'découvre' son objet d'étude à travers les données elles-mêmes, et que ce sont donc les données qui déterminent ce que l'on va observer (Mazeland, 2006). C'est du moins ce que l'AC affirme, bien que ce ne soit largement pas toujours le cas. En effet, l'objet de l'étude – par exemple l'usage de '*ben*' en début de tour – peut aussi bien être déterminé à l'avance, et être observé ensuite dans le corpus de données disponibles.

Ainsi, l'observation des données naturelles authentiques permet de repérer les usages récurrents des membres dans leurs interactions les uns avec les autres (Drew, Chatwin & Collins, 2001). Les observations s'effectuent en respectant trois grands principes : le principe de primauté de l'action (3.4.4.1), le principe d'ordre (3.4.4.2), et le principe de séquentialité et de temporalité (3.4.4.3).

3.4.4.1 Le principe de primauté de l'action

Lorsque l'on observe un phénomène interactionnel, l'action est toujours prééminente par rapport au contenu. En effet, puisque parler équivaut à agir, l'AC s'intéresse en premier lieu à l'action. Cela signifie que l'on va se concentrer sur la *manière dont cela a été dit*, plutôt que sur *ce qui a été dit*. Ainsi, l'analyse conversationnelle vise à observer les activités langagières accomplies dans le déroulement de l'interaction, indépendamment de leur contenu

propositionnel. En effet, si les contenus sont variables à l'infini, les façons de les implémenter dans la conversation font partie d'un savoir commun, dont les participants déploient les mécanismes collectivement et de manière mutuellement reconnaissable. Par exemple, lorsqu'un participant produit un récit dans une conversation, l'attention du conversationnaliste ne porte pas sur ce que raconte l'histoire, mais sur la manière dont le locuteur gère les différents défis inhérents à la production d'un récit conversationnel – comme par exemple l'ouverture, le climax et la clôture du récit. Le centre d'intérêt de l'analyse conversationnelle peut ainsi se résumer à la question suivante : quelles actions les participants accomplissent-ils en disant ce qu'ils disent, et en le disant de la façon dont ils le disent ? (Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher, 2002).

3.4.4.2 Le principe d'ordre

Malgré l'impression que l'on peut en avoir au premier abord, la conversation est loin d'être aussi chaotique et désordonnée qu'elle semble l'être. Au contraire, la conversation est un système extrêmement ordonné, et est accomplie de manière méthodique et systématique par l'ensemble des participants, qui s'engagent dans un travail constant de coordination, de synchronisation, de maintien et d'ajustement de leurs perspectives (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). L'ordre est ubiquitaire et présent dans toute conversation, indépendamment de son contexte d'émergence – que ce soit dans une conversation bipartite ou multipartite, dans une conversation de tous les jours ou dans une situation institutionnelle, etc. – et ce malgré le fait que rien de ce qui est dit, ni l'ordre dans lequel cela est dit, n'est prédéfini à l'avance (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). L'observation d'un caractère ordonné de la conversation – par exemple dans la construction et la distribution des tours de parole entre les différents locuteurs – par les participants manifeste que la création et le maintien d'un ordre social est une préoccupation constante des membres d'un groupe social.

3.4.4.3 Le principe de séquentialité et de temporalité

L'AC s'inscrit dans une dimension temporelle et séquentielle. L'objet de l'AC ne consiste pas à aborder des formes linguistiques indépendantes, de manière décontextualisée, mais observe les unités de construction du tour de parole en fonction de leur placement séquentiel, c'est-à-dire en tenant compte à la fois des tours précédents et des tours suivants dans le

déroulement de la conversation. Chaque tour de parole prend donc son sens de manière séquentielle. La conversation se déploie ainsi à la fois de manière *prospective* et *rétrospective* (Garfinkel, 1967), puisque le sens de chaque tour de parole découle des précédents et projette simultanément des indices sur la manière dont les interlocuteurs doivent interpréter le tour de parole et ajuster leur conduite dans le tour suivant. En observant le prochain tour, on peut voir comment le locuteur interprète et comprend le tour qui précède. Ce mécanisme est désigné par le terme de *next-turn proof procedure* et consiste à observer comment les « locuteurs démontrent dans leurs ‘prochains’ tours séquentiels une compréhension de ce en quoi le tour ‘précédent’ consistait » (Hutchby & Wooffitt, 1999 : 15). Le contexte séquentiel de l’interaction occupe donc un rôle majeur dans l’organisation de la conversation. Les interactants organisent en effet leur conduite de manière à la rendre cohérente par rapport aux actions précédentes, et à projeter des actions pertinentes pour la suite de la conversation. Le contexte est ainsi créé localement par l’ensemble des participants, qui le reconfigurent en permanence pour s’adapter à l’occasion de sa production. Tout comme l’ordre des unités conversationnelles et de la distribution de la parole, le contexte interactif n’est jamais prédéfini à l’avance ; de cette manière, on peut dire que l’organisation de la conversation est indépendante du contexte social (*context free*) dans lequel elle apparaît, mais qu’elle est sensible au contexte verbal (*context sensitive*) de son émergence (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Cela signifie que les productions verbales des locuteurs tiennent compte du tour de parole précédent, et projettent elles aussi des contingences sur le tour suivant, et ainsi de suite.

3.4.5 Collections de cas

Sur cette base, on établit ensuite des collections de cas, c’est-à-dire des ensembles de régularités dans les pratiques des membres dans la conversation observée. Il s’agit de collecter tous les cas où une occurrence apparaît dans un corpus de données authentiques. Par exemple, si l’objectif de la recherche consiste à observer l’utilisation de *en fait*, le chercheur recense les différents tours de parole dans lesquels ils émergent :

Entretien 6

- 1 C1: qu’est-ce que vous avez consulté en particulier?
- 2 CA: euh **en fait** j’ai fait à peu près tout, (0.2) non j’ai surtout
- 3 été dans- vers le conseil communal conseil euh général euh

4 °qu'est-ce qu'il y avait° je crois qu'il y avait les droits
5 aussi (x) toute cette rubrique là?

Entretien 8

1 C1: pourquoi vous souhaitez effectuer votre apprentissage dans une
2 commune plutôt qu'une banque ou une assurance est ce que vous
3 avez une préférence pour la commune ou l'administration
4 publique?
5 CA: oui aussi parce que c'est un endroit **en fait** où on touche pas-
6 enfin on touche à beaucoup de choses ce que je veux dire c'est
7 que c'est pas non plus euh enfin on voit beaucoup de: de gens
8 déjà et puis on voit beaucoup de métiers différents je sais pas
9 si c'est bien exprimé ((rire))

Entretien 3

1 CA: j'aime bien aussi les PV à rédiger ((rire))
2 C1: ((rire)) ça [c'est rare
3 RH: [c'est rare (x)
4 CA: oui parce que ça aide justement pour l'orthographe et tout ça
5 RH: ouais
6 CA: ça- ça aide à formuler des phrases à chaque fois et puis c'est
7 chaque fois un exercice différent **en fait**.

De cette manière, il est possible de repérer les méthodes récurrentes utilisées par les interactants pour accomplir certaines actions sociales, et qui ressortent d'une cognition socialement partagée par les membres d'une communauté sociale. Etablir des collections de cas permet ainsi de cristalliser certains phénomènes conversationnels en tant que pratiques sédimentées mobilisées par les participants au cours d'une interaction sociale.

3.4.6 Analyses séquentielles systématiques

Ces collections de phénomènes interactifs récurrents observés dans la pratique des interactants fera ensuite l'objet d'analyses séquentielles systématiques, dans l'objectif de découvrir les micro-détails des mécanismes conversationnels inhérents au phénomène que l'on cherche à investiguer. L'analyse séquentielle est au cœur de la méthodologie en AC et constitue le principal apport de la discipline, en ce qu'elle permet de mettre en lumière les actions des participants et de comprendre pourquoi ils entreprennent ces actions à ce moment précis (*why that now ?* Schegloff & Sacks, 1973).

3.5 Un objet d'étude classique en Analyse

Conversationnelle : La 'machinerie' du *turn-taking*

Contrairement aux textes de théâtre par exemple, la conversation ne possède pas de 'script' préétabli. Cela signifie que l'ordre dans lequel interactants prennent la parole et le moment où ils le font n'est jamais déterminé à l'avance. Pourtant, la distribution des tours de parole entre les locuteurs s'effectue le plus souvent avec une grande fluidité, et les 'accidents' conversationnels de type long silence ou chevauchement discursif sont rares et ne durent généralement pas longtemps. Cela signifie que les locuteurs sont capables d'anticiper ce genre de problème, et qu'ils synchronisent minutieusement leurs prises de parole, au dixième de seconde près (voir Stivers, Enfield, Brown, Englert, Hayashic, Heinemann, Hoymanna, Rossano, de Ruiter, Yoonf & Levinson, 2009).

La conversation ordinaire représente l'objet d'étude classique des analystes de la conversation. C'est sur cette base que la 'machinerie' de la construction et de l'organisation des tours de parole (ou *turn-taking*) a été découverte. Pionniers dans le courant de l'AC, les travaux décrivant le système d'alternance des tours de parole (voir notamment Schegloff & Sacks, 1973 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Schegloff, 1968, 1996a) répondent aux questions suivantes : comment les tours de paroles sont-ils construits et distribués entre les locuteurs ? Comment savoir qui est habilité à prendre un tour de parole, et à quel moment précis de l'interaction ? Comment savoir à quel moment un tour de parole est sur le point de se terminer ? Comment gérer une prise de tour simultanée avec un autre locuteur ? C'est en répondant à ce type de question que les chercheurs ont mis au jour quelques objets d'étude canoniques pour décrire la manière dont les interactants gèrent la distribution de la parole et la façon dont les transferts sont coordonnés les uns par rapport aux autres. Incarnant par excellence le mécanisme de coordination des conduites conversationnelles des interactants, l'alternance des tours de parole repose sur un ensemble de règles. Toutefois, ce que l'on nomme 'règles' relève davantage des usages ou des pratiques des participants, puisqu'elles ne revêtent pas de caractère normatif. La prise de parole alternée entre les différents locuteurs permet à ceux-ci d'accomplir des actions sociales, en tant que la parole est considérée comme une forme d'*agir*. Ces actions sont accomplies de manière collective et coordonnée.

Si la question de l'alternance des tours de parole s'est tout d'abord posée par rapport à la conversation ordinaire, la recherche a très vite pris en compte d'autres contextes d'interaction (Heritage, 1998). En effet, malgré les différences qui existent entre la conversation ordinaire et d'autres modes d'interaction – par exemple des interactions se déroulant dans un contexte institutionnel, comme l'école, le tribunal, les interactions entre médecin et patient ou encore l'entretien d'embauche), on remarque que les mêmes mécanismes de base s'appliquent, quel que soit le contexte de l'interaction. Ainsi, la conversation ordinaire peut être considérée comme étant une forme basique d'interaction sociale, dont les principes fondamentaux qui la gouvernent restent applicables même dans les domaines institutionnels ou spécialisés.

3.5.1 Le modèle du *turn-taking*

Le modèle de référence pour le système d'alternance des tours de parole dans la conversation tel qu'il a été établi par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) se construit sur la base de deux composantes. La première est la composante de construction des tours de parole (*turn-constructive component*, voir point 3.5.1.1 ci-dessous) et concerne la manière dont les tours de parole sont structurés. La seconde est la composante d'attribution des tours de parole (*turn-allocation component*, voir point 3.5.1.2 ci-dessous), et présente une série ordonnée de principes visant à assurer la coordination formelle des actions exécutées par les participants dans l'interaction (Bange, 1992).

3.5.1.1 La construction des tours de parole

En tant qu'élément de base de toute interaction verbale, le tour de parole occupe une place particulière dans l'analyse de la conversation. La constitution d'un tour de parole peut s'effectuer indépendamment de la notion de phrase au sens grammatical du terme. Le tour de parole ne se conçoit ainsi pas comme une unité grammaticale, mais davantage comme une unité interactive, étant construite selon une double orientation : à la fois dirigée vers le tour précédent et vers le tour suivant. Toutefois, le tour de parole ne constitue pas la plus petite entité existante dans la conversation. Le tour de parole est décomposable en unités de construction du tour (*turn-constructive units*, ci-après *TCU*). Un tour de parole peut être constitué de plusieurs TCU, d'un seul, voire même d'un simple fragment. L'architecture d'un

tour de parole ne peut donc faire l'objet d'une définition *a priori*, puisqu'il se construit localement et interactionnellement, en fonction des besoins de l'interaction.

Chacun des espaces qui séparent entre eux deux TCU successifs constitue potentiellement une place où le changement de locuteur serait admis – alors qu'une interruption en plein milieu d'un TCU est perçue comme une violation de l'ordre social. Ces moments propices à la prise du tour de parole par un locuteur sont désignés par le terme de *transition-relevant places* (ci-après *TRP*). La précision dans le minutage des transferts de parole est rendue possible grâce à la capacité des interlocuteurs à identifier ces points de transition et même à les anticiper, en se basant sur différents indices qui manifestent une certaine prévisibilité dans la trajectoire du tour. On observe en effet que la complétude d'un TCU repose sur des caractéristiques situées sur trois niveaux distincts (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) :

- *Une complétude syntaxique* : les co-participants à l'interaction disposent tous de connaissances grammaticales communes, leur permettant de reconnaître le moment où un énoncé est complet sur le plan syntaxique. Le savoir partagé des membres d'une même communauté linguistique leur permet en effet de prévoir le matériel linguistique qui va suivre, en se référant aux normes grammaticales en cours – on s'attend par exemple dans une phrase à ce qu'un sujet soit suivi d'un verbe. La construction d'un tour est donc effectuée par un locuteur de manière à ce que ses co-participants puissent en identifier la structure syntaxique, et ainsi anticiper une fin potentielle du tour en cours.
- *Une complétude prosodique* : les éléments suprasegmentaux tels que l'intonation constituent autant d'indices pour déterminer les contours prosodiques d'une unité de construction du tour. En activant ces ressources prosodiques, le locuteur renseigne ses interlocuteurs sur la manière dont son tour de parole se découpe, et par extension leur indique les moments appropriés à un changement de locuteur. Ces signaux, que Duncan et Fiske (1985) appellent *speaker turn signals*, peuvent se présenter sous la forme d'un allongement vocalique, d'une variation dans le rythme ou le débit de parole, d'une modification de la fréquence, ou encore d'une intonation montante ou descendante. De manière générale, un énoncé est produit avec une intonation stable, avant de s'achever sur une courbe intonative. En d'autres termes, un énoncé

prosodiquement terminé par un caractère montant ou descendant fonctionne comme indicateur d'un point pertinent pour le changement de locuteur.

- *Une complétude pragmatique* : la frontière entre deux unités de construction du tour peut être indiquée par une complétude sur le plan praxéologique. En produisant des actions sociales, le locuteur mobilise des ressources linguistiques et tend à former des unités actionnelles complètes. Cette dimension se situe en parallèle du niveau du *dire*, et renvoie à ce qui a trait au plan des actions accomplies au travers des énoncés. Par exemple, un TCU peut réaliser l'action de poser une question, de faire un compliment ou encore de décliner une invitation.

On distingue ainsi trois niveaux concomitants de complétude des TCU, dont la convergence manifeste aux co-participants l'imminence d'un point de transition possible pour l'alternance des tours de parole. La reconnaissance de ces indices est donc fondamentale dans la gestion du système d'alternance des tours de parole, car c'est vers ces signaux que les interactants s'orientent pour anticiper la fin des TCU ainsi que les places possibles pour commencer un nouveau tour de parole. Il faut cependant souligner que chaque TCU ne possède pas systématiquement les trois indices de complétude. Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) tendent à dire que la syntaxe occupe une plus grande place dans la projection des trajectoires du tour de parole et dans le repérage de ses possibles points de complétion, cependant Ford, Fox et Thompson (1996) vont au-delà de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) et remettent en question la prééminence de la syntaxe, au profit de la prosodie. Autrement dit, la fin d'une unité dotée d'un contour intonatif final – qu'il soit montant ou descendant – constituerait un meilleur indicateur de la place de transition possible que la fin d'une unité complète sur le plan grammatical.

A ces indices, il faut néanmoins ajouter qu'aborder la question des points de complétude potentielle ne peut s'envisager sans prendre en compte les paramètres multimodaux (Goodwin, 2010), indissociables de l'échange conversationnel. La notion de multimodalité renvoie à l'ensemble des ressources non-verbales, telles que la gestuelle des mains et des bras, les hochements de tête, les regards, les expressions faciales, la position du corps, etc. Les éléments non-verbaux mais cependant audibles entrent également en ligne de compte dans la gestion du système d'alternance des tours de parole. Par exemple, un raclement de gorge ou une simple inspiration peuvent projeter le commencement d'un nouveau TCU, sans pour

autant constituer de véritables amorces de tour. Ces éléments sont désignés sous le terme de *pre-beginning elements* ou *pre-starts* et se situent à la frontière entre le commencement d'un tour et la fin potentielle du tour précédent (Schegloff, 1996a).

Ainsi, la syntaxe à elle seule ne représente qu'une partie de la constellation de systèmes interdépendants vers lesquels les participants s'orientent afin de projeter la trajectoire des tours comme possédant un début, un milieu et une fin reconnaissables comme tels (Ford, Fox & Thompson, 1996). La prise en compte de l'ensemble des paramètres communicationnels, tant verbaux que non-verbaux, est nécessaire pour approcher les pratiques mises en œuvre dans la co-construction de l'interaction conversationnelle, puisque c'est grâce à la concordance de ces différents niveaux d'indices que les participants se rendent mutuellement reconnaissables leurs fins de tours, les places de transition possible et leurs démarrages d'un nouveau tour de parole.

3.5.1.2 L'attribution des tours de parole

La seconde composante du modèle du système d'alternance des tours de parole décrit la manière dont les tours sont distribués entre les différents locuteurs au cours d'une conversation. Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) distinguent une série de règles systématiques qui président à l'organisation de l'intégralité du système de prise de parole dans toute conversation. Cet ensemble de normes socialement partagées liées à l'attribution des tours de parole permet aux interactants de coordonner leurs prises de tours de manière ordonnée et synchronisée. L'allocation des tours de parole se réalise à travers deux techniques distinctes et chronologiquement ordonnées : (1) soit le locuteur actuel désigne, à la première place de transition possible, le locuteur qui sera légitimé à prendre le tour suivant. Ce procédé, appelé *hétéro-sélection*, consiste à attribuer le prochain tour à un autre locuteur, par exemple en le désignant par son nom, par un geste de la main ou un regard appuyé, etc., ou (2) le locuteur peut prendre le tour de sa propre initiative, sans y avoir été expressément invité. Ce procédé est désigné par le terme d'*auto-sélection*. Dans le cas où plusieurs locuteurs s'auto-sélectionneraient simultanément pour la prise du tour, il faut s'imaginer la conversation comme une sorte de compétition, où la règle qui s'applique est que généralement, c'est celui qui a démarré le plus rapidement qui remporte le tour.

Sur la base de ces deux options possibles d'allocation des tours, la parole se distribue selon le schéma systématique suivant (*cf.* Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Bange, 1992) :

- (a) Le locuteur actuel sélectionne un autre participant, auquel incombent alors à la fois le droit et l'obligation de prendre le tour de parole suivant ;
- (b) Si le locuteur actuel ne désigne aucun participant pour le prochain tour, un autre locuteur peut s'auto-sélectionner à la première place de transition possible ;
- (c) Dans le cas où le locuteur actuel ne sélectionne pas de locuteur suivant, et qu'aucun autre participant ne se sélectionne lui-même pour prendre le prochain tour de parole, alors le locuteur actuel conserve le *floor* conversationnel et produit un nouveau TCU. A la fin de ce dernier, le transfert du tour de parole à un autre locuteur est à nouveau possible, soit selon la technique de l'hétéro-sélection (a), soit selon celle de l'auto-sélection (b).

Le mécanisme de l'alternance des tours de parole dans la conversation repose ainsi sur une procédure méthodique, accomplie par l'ensemble des participants à une interaction. L'application de telles règles systématiques permet une parfaite coordination des conduites interactives des participants, dont résulte une conversation fluide grâce à un transfert précis des tours de parole aux moments pertinents de l'interaction. L'observation d'un tel système par l'ensemble des participants permet de réduire les longues pauses et les chevauchements discursifs dans la conversation.

Le système d'alternance des tours de parole est lié à la notion de paire adjacente (*adjacency pair*, Schegloff & Sacks, 1973). Il s'agit d'une micro-structure conversationnelle, définie comme étant « constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents, et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier (*first pair part*) et un autre reconnaissable comme le second (*second pair part*) » (Bange, 1992 : 40). Lorsqu'un locuteur produit une première partie de paire adjacente, il exerce une contrainte sur ce qui doit être fait au tour suivant. En effet, les conduites verbales des participants sont sans cesse configurées et reconfigurées au cours du déroulement de l'interaction, et doivent répondre à des contingences locales (Ochs, Schegloff & Thompson, 1996). Cette contrainte est désignée par le terme de dépendance conditionnelle, impliquant

que les deux parties de la paire sont dans une relation d'interdépendance : lorsqu'un locuteur produit un élément reconnaissable comme étant une première partie de paire, il tend à cesser de parler au premier point de complétude potentielle, et le locuteur suivant tend à produire une seconde partie de paire en sélectionnant parmi un nombre limité de secondes parties possibles. Parmi les formes les plus représentatives des paires adjacentes, on citera les suivantes : question-réponse, salutation-salutation, offre-acceptation/refus, compliment-acceptation/refus, reproche-excuse, requête-acceptation/refus, etc. Bien que dans la plupart des cas, la première partie de paire puisse susciter plusieurs types de deuxième parties de paire différentes, les choix échéant au second locuteur sont fortement contraints dans les possibilités de réponses. De fait, même lorsqu'il existe plusieurs secondes parties possibles, ces alternatives ne sont bien souvent pas équivalentes. La notion de préférence désigne l'orientation des interactants vers certains choix, qui sont reconnus comme étant préférés au regard d'une norme sociale et interactionnelle. Par exemple, à une invitation, la réponse préférée consiste en l'acceptation de l'invitation, alors que le refus nécessiterait un développement pour justifier le refus, et serait moins économique sur le plan communicationnel.

De manière synthétique, on peut dire que les activités conversationnelles des locuteurs ne sont jamais considérées comme relevant d'un seul individu, mais on estime qu'elles sont produites de manière interactionnelle, et gouvernées par une organisation qui engage collectivement l'ensemble des participants à une interaction. Les contributions des locuteurs ne sont donc jamais perçues comme étant des apports isolés, mais sont au contraire fondamentalement ancrés dans un contexte interactionnel. L'organisation des différents mécanismes conversationnels est donc accomplie collectivement et interactionnellement par l'ensemble des interactants.

Le modèle du système d'alternance des tours de parole développé par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), dont les principales composantes ont été présentées ci-dessus, a permis de mettre au jour un grand nombre de phénomènes conversationnels, tout d'abord dans la conversation ordinaire. Ce n'est que plus tard que la recherche en AC s'intéressera également aux contextes d'interaction institutionnels (voir notamment Goodwin & Heritage, 1990 ; Heritage, 1997 ; 1998). Parmi ces phénomènes, on compte notamment l'organisation des tours de parole entre les locuteurs (Schegloff, 1996a), les processus de réparation (Schegloff,

Jefferson & Sacks, 1977) et l'organisation de séquences conversationnelles (Schegloff, 2007) telles que les paires adjacentes ou, dans le cas qui nous intéresse, les récits conversationnels.

3.6 De la narratologie au *storytelling*

Avant d'aborder plus précisément la question du récit conversationnel et celle du *storytelling* – c'est-à-dire l'activité de produire un récit – il convient de survoler les différentes théories dont le récit a fait l'objet dans des disciplines variées, allant de la linguistique à la littérature, en passant par la sociologie et la sociolinguistique, ou encore la psychologie et l'anthropologie. Les études sur le récit ont été menées selon deux perspectives majeures (voir notamment Laforest & Vincent, 1996 ; Filliettaz, 2001 ; Revaz & Filliettaz, 2006). La première, dite narratologique, se concentre essentiellement sur les aspects structuraux du récit ; la seconde adopte un point de vue interactionnel sur le récit (voir Gülich & Quasthoff, 1986) et vise à comprendre les mécanismes d'implémentation des récits au sein de la conversation ordinaire (*storytelling*). Le présent sous-chapitre retrace ainsi le développement historique de la notion de récit et de narration (3.6.1), et expose en détail la perspective interactionnelle sur les récits conversationnels et le *storytelling* (3.6.2).

3.6.1 Genèse et développements de la théorie de la narration

Le récit comme objet d'étude a toujours suscité un vif intérêt et ses premières théorisations remontent à l'Antiquité. L'ensemble des recherches sur le récit, toutes disciplines confondues, a souvent été subsumé sous l'étiquette de narratologie. Ses évolutions jusqu'aux théories contemporaines l'ont portée à s'orienter vers l'aspect de la communication. Le courant dénommé le formalisme russe, développé entre 1914 et 1930, dont les figures de proue étaient Victor Chklovski et Boris Eichenbaum, a donné naissance aux premiers travaux littéraires dans le domaine de la narratologie. Roman Jakobson, l'un des linguistes les plus renommés de son époque avec la création de l'école du structuralisme, qu'il fonda dans la seconde moitié du XXème siècle, développa une théorie structurelle du langage. Son modèle de la communication, illustrant les principales fonctions du langage, devint l'un des plus influents et connut une large diffusion. Dans le cadre du structuralisme, Vladimir Propp

([1928] 1970) fut le premier à proposer une étude de la structure formelle du récit écrit basée sur des contes. En dépit des nombreuses critiques que l'on peut adresser à son modèle⁴, Propp a ouvert la voie à tout un courant de recherches sur la narratologie. En Allemagne avec Käte Hamburger et Franz Karl Stanzel, mais également en France avec les travaux de Greimas (1966), de Todorov (1971) et de Genette (1972), la narratologie s'est particulièrement développée en Europe. Cependant, les théoriciens se divisent sur leur conception de la narratologie, les uns se penchant sur le contenu des récits, les autres se concentrant sur la forme, bien que se focalisant tous sur le récit littéraire, c'est-à-dire dans sa forme écrite. La narratologie demeure à ce stade un domaine d'étude aux définitions polymorphes et pluridisciplinaires.

Sous l'impulsion de Labov et Waletzky (1972), la narratologie fait son entrée sur le terrain de la sociolinguistique. L'originalité de leur étude réside à l'époque dans le fait qu'elle se base sur un corpus de récits oraux, et non écrits. Les chercheurs postulent que tout récit oral comporte des unités basiques observables, qu'ils définissent avant d'esquisser la structure globale du récit dans un modèle désormais canonique. Ces unités sont les suivantes :

1. Le *résumé*, qui donne un aperçu de ce dont il s'agit dans l'histoire qui va suivre ;
2. L'*orientation*, qui fournit des indications concernant le contexte de l'histoire (le(s) personnage(s), le lieu, le temps...) ;
3. La *complication*, enchaînement d'actions rapportées qui constitue le cœur de l'histoire ;
4. L'*évaluation*, qui donne un but, une signification à l'histoire ;
5. La *résolution*, qui confère à l'histoire un aspect de complétude ;
6. Le *coda*, qui représente la chute de l'histoire et qui marque un retour à la conversation dans le présent.

(Labov, 1972)

Définissant le récit comme étant « une technique verbale pour récapituler une expérience, plus particulièrement une technique de construction des unités narratives qui correspondent à la séquence temporelle de cette expérience » (Labov & Waletzky, 1997 : 4), le récit est présenté

⁴ Notamment le fait que son étude ne se base que sur un type limité de récits – des contes merveilleux de l'auteur russe Alexandre Afanassiev – mais aussi le fait qu'il ne tienne pas compte des aspects de son corpus qui contredisent sa théorie (à ce sujet, voir Bremond & Verrier, 1982).

comme une concaténation d'événements sur le plan temporel, en introduisant notamment les notions d'ancrage temporel et de connecteurs. Selon le modèle labovien, le récit se définit donc comme un enchaînement temporellement ordonné d'événements passés racontés selon l'ordre chronologique dans lequel ils se sont produits (Labov, 1972). L'apport majeur de cette définition a été d'introduire des éléments de base pour la compréhension de la structuration du récit.

Toutefois, les différentes théories de la narration sont critiquables en ce qu'elles relèvent majoritairement d'une approche monologique. En effet, elles ne tiennent pas compte de l'aspect fondamentalement interactionnel des récits, ni du rôle déterminant joué par le destinataire dans l'émergence des récits conversationnels. Bien que le modèle de Labov (1972) renvoie implicitement à l'idée d'un destinataire, avec une mise en tension vers une évaluation, ce n'est que plus tardivement que les aspects de la réception du récit vont peu à peu être pris en compte comme faisant partie intégrante du récit, puisque tout récit est adressé à une tierce personne (voir notamment Bres, 1994 : 84) : « le récit est toujours récit pour l'autre ; il est quête de l'assentiment de l'autre ».

Dans une perspective littéraire, Jouve mentionne que « le texte, objet de communication, ne se conçoit pas sans destinataire implicite » (1992 :18). La prise en considération du destinataire dans le processus narratif va marquer un tournant décisif pour la recherche en matière de narration : le récit ne va plus être considéré comme étant le fait du narrateur seul, mais comme le produit d'une interaction entre le narrateur et le destinataire (voir notamment C. Goodwin, 1984 ; M. H. Goodwin, 1990, 1997 ; Jefferson, 1978 ; Mandelbaum, 1987 ; Sacks, 1978). Les destinataires jouent ainsi un rôle déterminant dans la manière dont le récit émergent est construit (Bavelas, Coates & Johnson, 2000 ; Goodwin, 1979, Mandelbaum, 1989 ; Stivers, 2008). Ces travaux vont souligner l'aspect interactionnel de la production des récits en tant que travail collaboratif entre un narrateur et un destinataire qui coordonnent leur conduite conversationnelle l'un par rapport à l'autre.

3.6.2 Le récit conversationnel

Storytelling in conversation consists of more than a speaker producing an extended narrative. Stories issue from the concerted action of storyteller and story recipients.

(Lerner, 1992: 247)

Les récentes évolutions de la recherche sur le récit ont conduit à une reconceptualisation de la notion, en passant d'un point de vue monologal à une perspective interactionnelle. Envisagée dans l'approche de l'AC, l'action de produire un récit dans la conversation est désignée par le terme de *storytelling*. Contrairement au vaste ensemble de littérature existante sur la narration, les analystes de la conversation ne vont pas se pencher sur ce qui est raconté – le *story* – mais sur comment cela est raconté – le *telling*. Une telle perspective découle du constat que, en produisant un récit, on ne fait pas que raconter une histoire, mais on accomplit aussi une variété d'actions sociales, comme par exemple se plaindre, se vanter, blâmer, informer, plaisanter, se justifier, etc. (Schegloff, 1997). Le récit en tant que ressource pour réaliser des actions dans la conversation est également commenté par Sacks :

They're not, then, doing simply telling a story for no good reason, or telling of something that happened once to somebody else, or that happens to people, but they're offering something that does something now, i. e. describes, explains, accounts for, our current circumstances – mine, yours, or mine and yours.

(Sacks, 1992, II : 465).

Partant du postulat que tout récit dans la conversation est co-construit collectivement par le narrateur (*teller*) et par le destinataire (*recipient*) qui s'engagent dans un travail interactionnel relevant de l'activité sociale, la recherche en AC vise à découvrir ce que les participants accomplissent en disant ce qu'ils disent, et en le disant de la manière dont ils le font (Schegloff, Koshik, Jacoby & Olsher, 2002). Les actions implémentées au travers des récits sont multiples, et liées avec le contexte de l'interaction. Autrement dit, les récits se définissent comme des productions interactives, co-construite par l'ensemble des participants, et créés localement pour l'occasion de leur production (Edwards, 1997 ; Jefferson, 1978 ; Mandelbaum, 2013). Par exemple, dans un cadre institutionnel comme celui de l'entretien d'embauche, le *storytelling* peut être déployé comme une manière pour le candidat de se

présenter comme étant une personne compétente, en démontrant des compétences ou des connaissances spécifiques utiles pour le poste, à travers le récit d'un événement passé. L'étude du récit par l'analyse conversationnelle s'attache donc à observer et à décrire le travail interactif dans lequel les narrateurs et destinataires s'engagent, ainsi que l'éventail des ressources vers lesquelles les participants s'orientent pour produire un récit en tenant compte des contingences interactionnelles qui y sont liées, dans le but d'implémenter des actions sociales, tant dans la vie de tous les jours que dans des contextes institutionnels.

3.6.2.1 Un tour à unités multiples

Tel qu'il a été décrit par Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), le système d'alternance des locuteurs repose sur une gestion tour-par-tour de la parole-en-interaction, où chaque tour est configuré localement et le changement de locuteur est possible à chaque point de transition potentielle. Or la production d'un récit nécessite plus d'un tour de parole pour être raconté (Sacks, 1992). En effet, les récits dans la conversation sont considérés comme étant des tours de parole prolongés, constitués de multiples unités et étendus sur plusieurs tours (Liddicoat, 2007). De ce fait, la production d'un récit dans une conversation peut être perçue comme étant problématique sur le plan interactionnel, puisque son caractère étendu par définition est mis en péril par les règles qui régissent le système d'alternance des tours. Cela signifie que les actions nécessitant d'être étendues sur plusieurs tours et donc au-delà du premier point de complétude potentielle – comme les récits, mais aussi les blagues par exemple – sont théoriquement incompatibles avec le savoir socialement partagé des interactants au sujet de l'alternance des tours de parole entre les locuteurs, et seraient alors impossible à mettre en œuvre, puisque le changement possible de locuteur survient avant que le récit puisse être achevé (Liddicoat, 2007).

Toutefois, si des récits conversationnels peuvent effectivement être accomplis interactionnellement, c'est qu'il existe des ressources qui permettent aux interactants de créer un espace, dans le déroulement de la parole-en-interaction, où le déploiement d'un récit est rendu possible. Le récit représente donc une forme distincte et identifiable de la parole-en-interaction (Mandelbaum, 2013), qui est rendue visible comme telle à l'ensemble des participants, et ce avant même que le premier TCU n'arrive à son terme. Ainsi, le locuteur qui

produit un récit dispose de différentes ressources pour sécuriser un *slot* conversationnel dans lequel développer sa narration sans risquer d'être interrompu par le destinataire.

3.6.2.2 Story preface

Une manière de résoudre le problème des changements potentiels de locuteurs aux TRP pour laisser la place à la production d'un récit, consiste à introduire une *story preface* (Sacks, 1974a, 1974b, 1978, 1992). Une préface permet d'effectuer une transition vers un récit, en obtenant la coopération de son interlocuteur (Ochs, 1997). La préface, sous la forme d'une première partie de paire adjacente, constitue un moyen de baliser efficacement et rapidement les tours suivants comme un récit à venir. Par exemple, lorsqu'un locuteur dit quelque chose du type « tu ne sais pas ce qui m'est arrivé hier ? », il énonce une préface qui va projeter la narration d'un événement particulier dans la suite immédiate de l'interaction. Cette projection effectuée au moyen de la préface est rendue visible aux yeux du destinataire, qui va reconnaître la préface comme précédant un récit à venir, et considérer que les points de complétude potentielle du tour qui tombent sous le faisceau du *storytelling* ne sont pas pertinents pour un changement de locuteur, et ne constituent ainsi pas des opportunités pour un autre locuteur de prendre le prochain tour de parole (Sidnell, 2011a). Il faut toutefois préciser que le rôle de la préface ne se réduit pas à simplement sécuriser un espace de production pour le récit : il esquisse également déjà la trajectoire du récit, en fournissant aux destinataires des clés sur la manière dont ils doivent comprendre et interpréter le récit (Sacks, 1974a, 1974b, 1978), en projetant des indices sur le type de récit, sur le climax et sur la clôture.

Cependant, l'introduction d'un récit dans la conversation s'effectue le plus souvent sans être précédée d'une préface. C'est également le cas dans les contextes institutionnels comme celui de l'entretien d'embauche. En effet, dans un tel contexte, la distribution des tours de parole est asymétrique, selon le rôle social joué par les participants – le recruteur étant celui qui est légitimé à hétéro-sélectionner le candidat en lui posant des questions, auxquelles ce dernier est dans l'obligation interactionnelle de répondre. Ainsi, lorsque le recruteur demande au candidat de lui raconter un événement passé, la sollicitation rend toute préface obsolète. Les contraintes liées à une interaction en contexte institutionnel s'ajoutent à l'ensemble complexe

de défis interactionnels que doivent gérer les participants lors de la production de tout récit conversationnel.

3.6.2.3 Prérequis à la production d'un récit conversationnel

L'accomplissement d'un récit de manière interactionnelle requiert une série de tâches pour le locuteur, et qui peuvent se résumer dans les points suivants :

- Une condition *sine qua non* pour le récit est que celui-ci soit rendu reconnaissable pour le(s) destinataire(s) comme étant effectivement un récit (Sacks, 1972 ; Sidnell, 2011a ; Mandelbaum, 2013) et ce, dès la première unité de construction du tour par le narrateur. Le critère de la reconnaissabilité du récit est fondamental, puisque tant que les co-participants n'auront pas reconnu les signaux de la projection d'un récit, les règles usuelles de l'alternance des tours de parole continue de s'appliquer, et ne laisse aucune place à un tour étendu à unités multiples. La reconnaissabilité du récit déclenche ainsi la suspension des règles ordinaires du *turn-taking* (Liddicoat, 2007 ; Mandelbaum, 2013). Cela suppose que, dès le moment où le destinataire a reconnu l'amorce d'un *storytelling*, celui-ci reconnaît la primauté de l'accès au *floor* du locuteur qui raconte l'histoire.
- Pour être socialement accepté par les destinataires, le narrateur doit également démontrer la pertinence de son récit par rapport à son environnement séquentiel (Sacks, 1974b, 1992). Autrement dit, le narrateur doit rendre visible pourquoi il produit un récit à tel moment précis de l'interaction, en recourant à différentes techniques pour rendre public le lien entre le récit et les énoncés précédents dans la parole-en-interaction, et en affichant le caractère approprié du *storytelling* (Jefferson, 1978). Pour être considéré comme pertinent, un récit doit être porteur d'une certaine valeur informative au sein de la conversation en cours. En effet, on part du principe qu'un locuteur ne doit pas raconter à quelqu'un ce qu'il sait déjà (Sacks, 1992). Dans une perspective différente, cet aspect fait écho aux maximes conversationnelles développées par Grice (1975), selon lesquelles une contribution doit être aussi informative que possible, mais pas plus informative que nécessaire.

- Enfin, le récit doit être reçu et accepté comme étant légitime par le destinataire (Sacks, 1974b). Comme évoqué plus haut, le récit est un produit interactionnel accompli à la fois par le narrateur et le destinataire. Le travail interactionnel du destinataire consiste tout d'abord à reconnaître qu'à un certain moment précis dans le déroulement de la parole-en-interaction, il peut y avoir un récit qui s'apprête à être produit. Dès les prémices du récit, le destinataire produit généralement un *acknowledgement* suivi d'une pause, qui vont afficher la compréhension du tour précédent comme projetant un récit et comme étant un tour qui s'envisage sur plusieurs tours de parole successifs (Mandelbaum, 2013).

En résumé, le récit envisagé selon une approche interactionnelle constitue une séquence conversationnelle dans laquelle l'ensemble des interactants synchronisent leur comportement afin d'accomplir une action : celle de produire une histoire. Dans ce travail collaboratif, le narrateur projette des indices reconnaissables de début de récit, et affiche la pertinence de raconter cette histoire à ce moment précis de l'interaction. De son côté, le destinataire démontre son renoncement temporaire à l'accès au *floor*, suspendant ainsi le système d'alternance des tours de parole. Ces mécanismes, communs à tous types de récits, forment le schéma d'une pratique routinisée, dont l'usage est partagé par les interactants. Le courant de l'AC fournit une méthodologie propre à identifier de tels mécanismes, et permet de comprendre les micro-détails des actions interactionnelles entreprises par chacun des participants. En se concentrant prioritairement sur l'activité de raconter (le *telling*), le dispositif méthodologique de l'AC s'applique tout aussi bien à la conversation ordinaire qu'à d'autres contextes d'interaction. Ainsi, adopter une perspective conversationnaliste sur le récit produit dans le cadre institutionnel d'un entretien d'embauche permettra de mieux comprendre comment le récit est accompli par les candidats et recruteurs.

3.7 Les récits conversationnels dans l'entretien d'embauche

Malgré l'engouement important pour l'utilisation du récit dans les entretiens d'embauche comme étant à la fois un outil au service du candidat pour se mettre en avant et du recruteur

pour évaluer les compétences de ces derniers, la recherche n'a fait l'objet que de peu d'études interactionnelles ciblées sur ce phénomène (voir par exemple Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). A ce jour, la question du récit dans le cadre de l'entretien d'embauche reste l'apanage du domaine de la psychologie du travail, bien que cette discipline adopte une perspective majoritairement psychométrique sur le récit, en le considérant avant tout comme un simple instrument de mesure permettant de prédire les performances des candidats.

Cependant, comprendre les dynamiques sous-jacentes à la production d'un récit dans un contexte institutionnel nécessite une représentation plus complexe. Partant d'une définition interactionnelle du récit, le paradigme de l'AC est à même d'apporter un regard original sur la question du récit dans les entretiens d'embauche. En effet, les outils méthodologiques de l'AC permettent d'aborder les récits sous un angle nouveau, en ne se concentrant pas uniquement sur ce qui est dit dans le récit, mais en montrant surtout comment le récit est produit, et en répondant à la question de savoir pourquoi les candidats recourent au récit à tel moment précis de l'interaction (*why that now ?* cf. Schegloff & Sacks, 1973). Un début de réponse se situe dans les stratégies de gestion des impressions, développées dans le Chapitre 2. En effet, produire un récit dans un entretien d'embauche accomplit des actions sociales, telles que s'auto-promouvoir, flatter l'organisation, ou encore fournir des excuses ou des justifications pour expliquer un élément potentiellement dévalorisant. L'effet produit par de telles actions transcende le récit lui-même, puisqu'elles sont susceptibles d'influencer le jugement du recruteur sur le candidat, et par conséquent les résultats de l'entretien. Une telle approche possède toutefois des limites, en ce qu'elle ne permet pas d'accéder aux micro-détails interactionnels par lesquels les participants à l'interaction implémentent un récit conversationnel. L'AC offre, quant à elle, des outils méthodologiques permettant d'observer et d'analyser le déroulement moment par moment de la production d'un récit en interaction.

En appliquant une perspective interactionniste aux enjeux de l'étude des récits, la présente recherche se propose d'explorer les mécanismes qui sous-tendent à la production de récits conversationnels dans les entretiens d'embauche. Produire un récit requiert des locuteurs la maîtrise de certaines compétences interactionnelles, notamment liées à l'ouverture du récit, à la création de pertinence, et à la clôture de celui-ci. La présente recherche participe à la littérature sur le récit et son organisation interactive, ainsi qu'à la réflexion sur la notion de compétence interactionnelle, en observant et en décrivant la manière dont les participants co-produisent des récits dans un cadre institutionnel particulier.

Chapitre 4 – Présentation de la recherche

4.1 Introduction

Ce chapitre présente les divers aspects liés à notre recherche sur l'organisation interactionnelle des récits conversationnels produits par des jeunes candidats dans le contexte d'entretiens d'embauche. Nous y présentons le vaste projet de recherche dans le contexte duquel la présente étude a eu lieu (4.2). Financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique, le projet IC-You s'est intéressé à l'étude des compétences interactionnelles déployées par les jeunes dans leur parcours entre le milieu scolaire et leurs premiers pas dans le monde professionnel. Dans ce cadre, la présente recherche se propose d'explorer les compétences narratives mises en œuvre par les jeunes dans une étape-clé de ce passage : l'entretien d'embauche. Ce chapitre expose les objectifs et les questions de recherche qui ont constitué les grands axes de notre étude (4.3). En tant que recherche empirique, la présente étude est fondée sur la base de données naturelles authentiques. Dans ce chapitre, nous détaillons la manière dont ces données ont été récoltées (4.4), ainsi que les difficultés auxquelles nous avons dû faire face, tant sur le plan logistique que sur le plan éthique. Enfin, ce chapitre se termine par une présentation de la manière dont les données ont été traitées, de la transcription (4.5) jusqu'à l'observation (4.6) et à la description (4.7) des pratiques des participants dans la production de récits conversationnels.

4.2 Ancrage de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un sous-projet du projet FNS Sinergia intitulé *Interactional Competences in Institutional Practices : Young People between School and the Workplace* (IC-You, FNS CRSII1_136291). Débuté au mois de janvier 2012 sous la direction de la professeure Simona Pekarek Doehler (Université de Neuchâtel), le projet a pris

fin en décembre 2015. Ce projet de recherche s'intéresse à la trajectoire des jeunes entre le milieu scolaire et l'entrée dans le monde professionnel. De manière plus spécifique, le projet a eu pour objectif d'observer (1) la manière dont les jeunes s'engagent dans des interactions sociales, (2) quelles compétences ils déploient pour interagir dans des contextes d'interaction institutionnels, et (3) comment ces compétences sont évaluées et légitimées. Ces questions de recherche sont abordées au travers de cinq sous-projets interdisciplinaires, qui étudient les étapes clés que les jeunes traversent, respectivement : l'école, la formation professionnelle, l'entretien d'embauche, les séances de thérapie logopédique et les premiers mois de pratique professionnelle. En recréant le parcours typique des jeunes entre leur scolarité et leur entrée dans le monde professionnel, le projet a eu pour ambition de découvrir quelles compétences interactionnelles effectives sont utilisées par les jeunes afin de répondre aux attentes institutionnelles qui pèsent sur eux lors de contextes particuliers d'interaction⁵.

4.3 Objectif et questions de recherche

La présente recherche s'intéresse à la situation d'entretien d'embauche, comme moment pivot dans le passage des jeunes entre le milieu éducatif et le début d'une activité professionnelle. L'entretien d'embauche représente ainsi une étape incontournable dans le parcours de chaque jeune adulte. L'entretien d'embauche comporte des enjeux décisifs pour l'entrée dans le marché du travail, et mérite ainsi une attention particulière. Se présenter de manière à créer une image positive de soi et influencer les impressions du recruteur constituent des défis majeurs pour le candidat, dont le but est de se démarquer des autres afin d'obtenir le poste. Comme discuté dans le chapitre 2, produire un récit lors d'un entretien d'embauche est susceptible d'être un moyen de se présenter comme étant un travailleur compétent, et a donc un impact potentiel sur l'évaluation du recruteur. De plus, la production d'un récit dans un entretien d'embauche fournit également des éléments d'information utiles pour l'évaluation du candidat par le recruteur. Ainsi, l'activité de récit incarne une problématique double, constituant une ressource importante dans le contexte de l'entretien

⁵ Pour davantage d'informations sur le projet FNS Sinergia IC-You, consulter la page <https://www2.unine.ch/ic-you/lang/fr/accueil>

d'embauche, tant pour le candidat que pour le recruteur. En tant que dimension de la compétence d'interaction, la compétence narrative figure parmi l'éventail de ressources mobilisables par les candidats, et légitimées par les recruteurs lors d'un entretien d'embauche.

Aux contraintes liées à l'activité de narration d'un récit conversationnel et à celles liées au contexte interactionnel de l'entretien d'embauche, s'ajoute une caractéristique particulière des candidats. En effet, afin de répondre à la thématique du projet Sinergia IC-You, notre recherche se concentre spécifiquement sur des candidats jeunes, pour la plupart encore en situation de formation scolaire ou universitaire, postulant pour leur premier emploi. Cet aspect concernant les candidats implique d'une part qu'ils n'ont pas ou peu d'expérience en matière d'entretien d'embauche, et d'autre part qu'ils n'ont pas ou peu d'expériences professionnelles à mettre en avant. Cela peut potentiellement constituer une difficulté supplémentaire pour les jeunes candidats dans la production d'un récit d'une expérience passée valorisante. Les analyses présentées dans les chapitres 6, 7 et 8 feront état des compétences narratives effectives déployées par des jeunes candidats durant un entretien d'embauche.

L'objectif de la présente recherche consiste à observer et à comprendre comment les récits sont co-produits interactionnellement par les jeunes candidats et par les recruteurs durant un entretien d'embauche. Dans ce but, nous allons analyser comment les récits sont construits, en observant :

- comment ils sont *initiés* (par exemple en regardant si le récit a été sollicité ou non par le recruteur, cf. Schegloff, 1997) ;
- comment ils sont *maintenus* en recourant à des ressources pour démontrer la pertinence du récit pour la conversation en cours ;
- comment ils sont *clos* par les participants à l'interaction.

En répondant à ces questions, notre étude cherche à en apprendre davantage sur la manière dont les récits conversationnels sont mis en œuvre par les participants – tant les recruteurs que les jeunes candidats – aux entretiens d'embauche.

4.4 Données

Conformément aux principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle, les analyses effectuées dans la présente recherche sont basées sur un corpus de données empiriques, enregistrées dans leur contexte naturel d'apparition, c'est-à-dire des entretiens d'embauche authentiques, non provoqués par le chercheur dans un contexte expérimental. Les données ont été recueillies spécialement pour répondre aux objectifs de cette recherche. Le sous-chapitre suivant traite en détail de la récolte de données effectuée pour les besoins de la présente recherche, en expliquant comment les participants ont été trouvés, comment les données liées à leur identité ont été traitées et la manière dont s'est déroulé l'enregistrement des entretiens d'embauche.

4.4.1 Approche du terrain

La présente recherche étant circonscrite au contexte des entretiens d'embauche, nous avons commencé par lister une dizaine d'entreprises et organisations de deux cantons romands, suffisamment grandes pour mettre en place des processus de recrutement de personnel régulièrement. Pour les buts de notre étude, notre recherche de participants s'est ciblée spécifiquement autour d'employeurs potentiellement susceptibles d'embaucher des travailleurs jeunes et inexpérimentés. A cette fin, nous nous sommes tournés essentiellement vers des entreprises ou administrations formatrices d'apprentis, ou vers celles qui emploient des stagiaires. En effet, les places d'apprentissage et de stage visent généralement un public-cible jeune, professionnellement inexpérimenté et en pleine transition entre le milieu scolaire et l'entrée dans le marché du travail. Les entretiens pour des postes de stage et d'apprentissage, quel que soit le domaine, représentaient ainsi le type d'interaction adapté aux besoins de la présente recherche. En revanche, il a été plus difficile de trouver des entretiens pour d'autres postes visant spécifiquement un premier emploi, où les candidats seraient nouvellement diplômés. En effet, les entreprises et organisations tendent plutôt à rechercher des candidats expérimentés dans le monde du travail. L'objectif de la recherche, visant à étudier les compétences narratives des jeunes candidats lors de leur premier entretien d'embauche, a donc eu pour effet de contraindre le type de postes parmi lesquels effectuer notre recherche de participants.

4.4.2 Participants

Le processus de récolte de données a débuté avec la recherche de participants. Après avoir circonscrit les entreprises ou organisations susceptibles d'employer des jeunes, nous les avons contactés afin de solliciter leur participation. La recherche des participants s'est effectuée en deux temps : d'abord en contactant les recruteurs (4.4.2.1), ensuite en contactant les candidats (4.4.2.2).

4.4.2.1 Recruteurs

En premier lieu, nous avons commencé par contacter par écrit une douzaine de responsables des ressources humaines dans différentes entreprises et administrations publiques dans deux cantons suisses francophones. Nous leur avons exposé brièvement notre objectif de recherche ainsi que les conditions de participation⁶. Sur l'ensemble des responsables des ressources humaines contactés, seuls trois d'entre eux ont répondu favorablement (deux dans des administrations communales, un dans une entreprise privée). Les autres ont soit répondu par la négative – n'ayant pas de recrutement prévu pour des postes concernant des jeunes candidats par exemple – soit n'ont pas donné suite.

Les organisations qui ont accepté de participer à la recherche sont une entreprise privée ainsi que deux administrations communales dans deux cantons romands. Au sein des deux administrations, quatre différents services ont pris part à l'étude. Au total, neuf responsables des ressources humaines, chefs de service, formateurs et chefs de ligne (quatre dans l'administration 1, quatre dans l'administration 2 et un dans l'entreprise privée) ont participé aux entretiens d'embauche en tant que recruteurs dans notre recherche. Tous les recruteurs ne bénéficient pas d'une formation spécifique en matière de sélection du personnel et d'entretiens d'embauche, mais possèdent des connaissances techniques pointues dans des domaines particuliers.

⁶ Le document de contact intitulé 'Etude de la communication dans les entretiens d'embauche' envoyé aux participants figure en annexe.

Sur les neuf recruteurs, quatre sont des femmes et cinq sont des hommes. Les postes pour lesquels ces entretiens ont eu lieu étaient les suivants : forestier-bûcheron, stagiaire dans l'administration communale, apprentissage d'employé de commerce, technicien ambulancier, et apprentissage d'automaticien. Pour chacun des entretiens menés pour les différents postes, le nombre de recruteurs par entretien varie entre un et trois.

4.4.2.2 Candidats

Une fois que les recruteurs ont accepté de participer à l'étude, la seconde étape a consisté à contacter tous les candidats convoqués aux entretiens. Pour ce faire, les recruteurs ont d'abord pris contact avec eux et leur ont fait part de leur participation à notre recherche, et ont demandé aux candidats leur accord de principe pour l'enregistrement de leur entretien. Le fait de les contacter dans un premier temps via le recruteur a permis de préserver la confidentialité sur l'identité des candidats, en particulier pour ceux qui ont décidé de ne pas participer à la recherche. Seuls trois des candidats ont refusé de participer.

Au total, vingt-six candidats – treize masculins et treize féminins – ont donné leur accord. La répartition détaillée des candidats par types de postes au sein des différentes organisations figure dans le Tableau 1. Les candidats, pour la plupart encore scolarisés (au niveau secondaire I, secondaire II ou études supérieures), étaient âgés entre quinze et dix-neuf ans au moment où se sont déroulés les entretiens. Concernant les candidats encore mineurs, nous avons également demandé le consentement de leur représentant légal.

En amont des entretiens d'embauche, les candidats ont été sélectionnés sur dossier. Dans le cas des apprentis automaticiens par exemple, l'entretien faisait partie d'un processus de sélection incluant trois jours de formation sur le terrain, constituant un pré-apprentissage. Sur l'ensemble des jeunes candidats interviewés, vingt d'entre eux passaient leur premier entretien d'embauche.

Tableau 1 – Répartition des candidats par types de postes, d'organisation et genre⁷

N° référence entretien	Genre (H = homme / F = femme)	Poste visé	Organisation	Durée de l'enregistrement
1	H	Forestier-bûcheron	Administration communale 1	21mn 56
2	F	Stagiaire dans l'administration	Administration communale 1	40mn 37
3	F	Stagiaire dans l'administration	Administration communale 1	37mn 14
4	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	21mn 05
5	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	22mn 47
6	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	24mn 39
7	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	31mn 35
8	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	48mn 62
9	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	24mn 39
10	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	27mn 44
16	H	Technicien ambulancier	Administration communale 2	23mn 22
17	H	Technicien ambulancier	Administration communale 2	12mn 14
18	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	21mn 52
19	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	23mn 39

⁷ Les entretiens 11 à 15 ne figurent pas dans le tableau, s'agissant d'entretiens de candidats plus expérimentés. Afin de répondre aux objectifs de la présente recherche, nous ne les avons pas inclus dans notre corpus de données, et n'avons tenu compte que des vingt-six entretiens impliquant des jeunes candidats. Cela explique le saut dans la numérotation des entretiens.

20	H	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	31mn 41
21	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	26mn 15
22	F	Apprenti employé de commerce	Administration communale 2	20mn 58
23	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	17mn 03
24	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	17mn 12
25	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	18mn 28
26	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	21mn 19
27	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	18mn 17
28	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	23mn 32
29	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	17mn 19
30	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	22mn 06
31	H	Apprenti automaticien	Entreprise privée	17mn 57

La récolte de données a ainsi abouti à un corpus de données constitué de vingt-six enregistrements audio et vidéo, soit un total de plus de dix heures d'interaction en entretien d'embauche. L'entretien le plus court a duré douze minutes, le plus long quarante-neuf minutes, et la durée moyenne est de vingt-quatre minutes par entretien.

4.4.3 Considérations éthiques

Préalablement à chaque entretien, tous les recruteurs et candidats ont reçu un document d'information imprimé sur la participation à la recherche⁸, puis ont signé un formulaire de consentement éclairé⁹. Le formulaire a été conçu selon les règles éthiques établies par la

⁸ Voir le document 'Etude sur la communication dans les entretiens d'embauche' figurant en annexe.

⁹ Voir le document 'Formulaire de consentement éclairé' figurant en annexe.

Société Suisse de Psychologie (SSP). Les participants ont été informés que les entretiens allaient se dérouler face à un dispositif d'enregistrement, et que les entretiens feraient ultérieurement l'objet d'une retranscription. La confidentialité leur a été garantie, précisant que toute information relative à leur identité ne serait pas divulguée hors de l'équipe de recherche. Les participants ont également été informés du fait que des extraits audio, vidéo ou de transcription pourraient être utilisés de manière anonymisée lors de colloques scientifiques de recherche. Il a enfin été stipulé que la présente recherche n'a été mandatée par aucune organisation et que par conséquent, les recruteurs n'auraient aucun accès aux données enregistrées.

4.4.4 Dispositif d'enregistrement et déroulement des entretiens

Après obtention de l'accord de chacun des participants, nous nous sommes rendus sur les lieux des entretiens prévus et avons disposé le matériel d'enregistrement dans la salle. Une caméra équipée d'un micro a été disposée de la manière la plus discrète possible, en faisant en sorte qu'elle ne soit pas directement placée dans le champ de vision du candidat – par exemple en l'orientant de manière perpendiculaire au regard des participants dans le cas des interactions dyadiques (cf. *Figure 1*).

Figure 1 – Dispositif d'enregistrement pour les entretiens dyadiques dans l'Entreprise privée



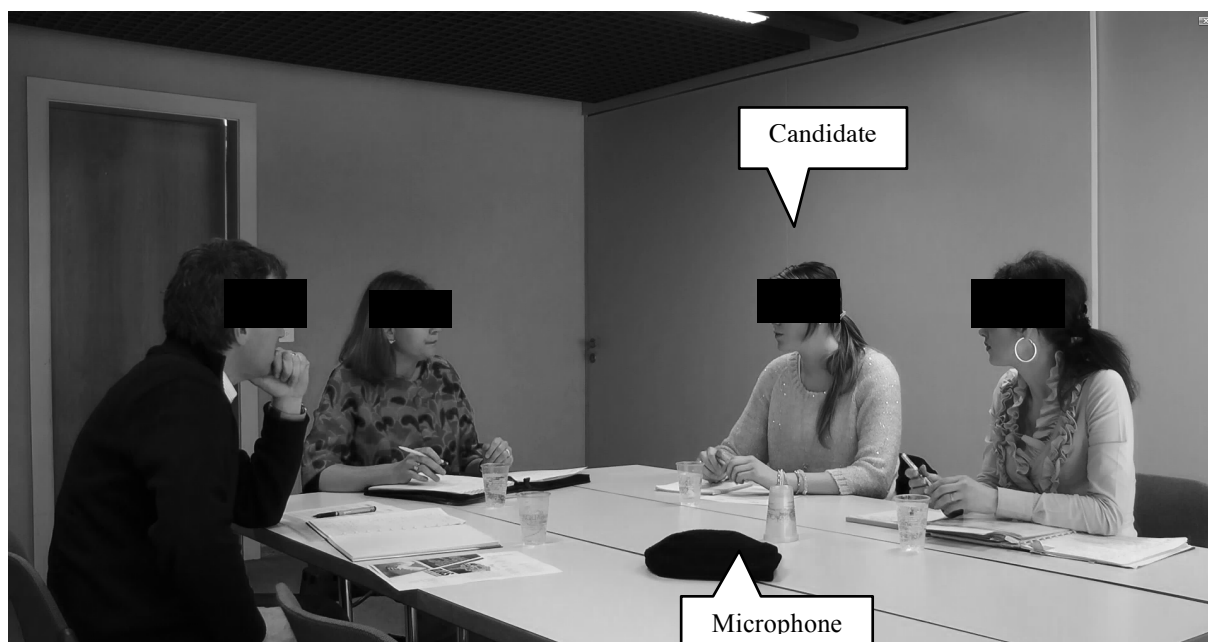
Le même principe a été appliqué lors des entretiens à deux recruteurs, placés en face du candidat (cf. Figure 2).

Figure 2 – Dispositif d'enregistrement pour les entretiens à deux recruteurs dans l'Administration 2



En revanche, lors des entretiens faisant intervenir trois recruteurs, ceux-ci ont choisi de placer le candidat entre eux, favorisant ainsi un type d'échange moins 'formel' selon les dires des recruteurs, à l'image d'une discussion autour d'une table (cf. Figure 3).

Figure 3 – Dispositif d'enregistrement pour les entretiens à trois recruteurs pour les postes de stage dans l'Administration 1



Il est à noter que la configuration des participants lors des entretiens semble dépendre davantage du nombre de recruteurs présents que d'un positionnement typique, propre à l'organisation. Par exemple, lorsque l'Administration 1 a mené des entretiens avec deux recruteurs, le placement des participants était identique à celui utilisé par l'Administration 2 (cf. Figure 2).

Par souci d'obtenir la meilleure qualité de son possible, un enregistreur audio a également été installé entre les participants, au centre de la table¹⁰ mais il a été recouvert de manière à dissimuler les voyants lumineux et toute autre source de perturbation pour les participants. Le positionnement du micro est visible sur la Figure 3.

Les entretiens se sont ensuite déroulés selon les procédures habituelles des recruteurs, sans la présence du chercheur, et sans directive particulière de notre part. Aussi, les participants n'ont pas été informés de l'objectif précis de la présente recherche, c'est-à-dire l'observation des récits conversationnels, afin de ne pas influencer le recruteur dans la construction de ses

¹⁰ Selon C. Goodwin, « the closer the microphone, the better the sound » (1981 : 38). Traduction: plus le microphone est proche, meilleur est le son.

questions d'entretien, ni le candidat sur le type de réponses attendues. Les participants étaient informés que la recherche portait sur la communication au sens large en situation d'entretien d'embauche.

4.5 Transcription

Une fois les données enregistrées, chaque entretien a dans un premier temps été transposé à l'écrit dans son intégralité. Ces transcriptions verbatim ont d'abord été effectuées de manière préliminaire, c'est-à-dire en reportant les paroles des participants tour par tour, afin de fournir un premier support à l'observation. Dans un second temps, seuls les épisodes pertinents au regard de la présente recherche, à savoir les récits, ont fait l'objet d'une transcription plus détaillée, incluant des micro-phénomènes interactionnels tels que les pauses mesurées, les chevauchements discursifs, les intonations, les hésitations, etc.

4.5.1 Méthodologie de la transcription

Transcrire des données orales constitue une tâche complexe, mais néanmoins nécessaire en analyse conversationnelle. Face aux enregistrements des interactions, le travail de transcription implique de nombreux choix, qui représentent déjà un premier pas analytique tout en ayant un impact sur les analyses à venir. La transcription constitue une étape essentielle, puisqu'en établissant le script des interactions verbales – Winkin parle de « partition » (1981 : 8) – elle permet de découvrir l'ordre des interactions et les mécanismes de synchronisation interactionnelle, en observant comment les éléments sont interconnectés.

Comme il est d'usage en analyse conversationnelle, nos transcriptions ont été effectuées de manière verticale, c'est-à-dire ligne par ligne. Ce mode de transcription permet de rendre visible le déroulement tour par tour de la parole-en-interaction. Chaque tour de parole est précédé des initiales du locuteur. Le plus souvent, nous avons utilisé les initiales « CA » et « RH » pour désigner respectivement les candidats et les recruteurs. Le choix de désigner les participants par leur fonction sociale dans l'interaction institutionnelle plutôt que par leur nom a été motivé par le souci d'augmenter la lisibilité des transcriptions. En outre, les noms et

prénoms des participants, de même que ceux d'autres personnes externes à l'interaction cités au cours de l'entretien, ainsi que les noms de lieux ont été anonymisés dans les transcriptions afin de respecter la clause de confidentialité.

Pour effectuer les transcriptions, nous avons utilisé une police d'écriture équidistante, dont chaque caractère et espacement est de la même longueur, afin d'assurer un alignement des tours de parole et des comportements verbaux – tels que les chevauchements discursifs par exemple – et les rendre ainsi visibles dans les transcriptions (Hepburn & Bolden, 2013). L'objectif des retranscriptions est de transposer à l'écrit des données orales en les représentant le plus fidèlement possible (Sidnell, 2011b). Le travail du transcripteur consiste ainsi à transcrire ce qui est audible et/ou visible, sans tenir compte des normes syntaxiques. Afin de conserver le caractère authentique des données naturelles, et de les envisager selon une perspective émique, c'est-à-dire selon le point de vue du participant, le chercheur doit s'efforcer de les altérer le moins possible. En effet, tout l'intérêt de l'analyse conversationnelle réside dans l'étude des comportements interactifs tels qu'ils sont réellement produits par les locuteurs, et non de travailler sur des données transformées ou créées de toutes pièces. Cependant, la transcription est en grande partie liée aux objectifs analytiques. Ainsi, la présente recherche se consacrant principalement à l'aspect verbal des récits dans les entretiens d'embauche, nous avons fait le choix de ne pas traiter systématiquement le niveau multimodal, c'est-à-dire l'ensemble des gestes, regards, positions et autres comportements non-verbaux des participants. De cette manière, nos transcriptions sont avant tout basées sur les données audio. Toutefois, les données vidéo ont été utiles lors du travail de transcription afin d'éviter des erreurs d'interprétation sur les silences par exemple. La prise de notes par les recruteurs tout au long de l'entretien constitue en effet une activité concurrente qui entraîne parfois des silences prolongés.

Bien qu'aucune transcription ne soit en mesure de rendre compte de la réalité empirique dans tous ses détails, elle constitue un support indispensable pour l'analyse des phénomènes de l'oral. La transcription demeure une réduction des interactions réelles et est forcément sélective, mais la représentation des données orales à l'écrit est rendue possible grâce au système de conventions élaboré par Gail Jefferson dès 1965¹¹. Ce système réinvente signes de

¹¹ Pour une version plus récente de son glossaire de conventions de transcriptions, voir Jefferson (2004).

punctuation et autres signes typographiques afin d'indiquer textuellement des caractéristiques orales telles que les chevauchements discursifs, les pauses, les intonations, le volume de la voix, les allongements vocaliques, etc. Ces conventions de transcriptions se sont massivement diffusées dans la recherche en analyse conversationnelle, et permettent une compréhension commune des phénomènes représentés parmi la communauté de chercheurs. Les conventions utilisées dans la présente recherche en sont largement inspirées (*cf. Tableau 2 – Conventions de transcription d'après Jefferson*).

Tableau 2 – Conventions de transcription d'après Jefferson

[]	Début (et fin, si pertinent) d'un chevauchement discursif
=	Enchaînement rapide entre deux tours de parole
(0.5)	Pause silencieuse, indiquée au dixième de seconde
.	Intonation descendante (finale)
?	Intonation montante (finale)
,	Intonation plate / légèrement montante (continuative)
:	Allongement vocalique
-	Troncation d'un mot ou auto-interruption
<u>mot</u>	Emphase/accentuation
MOT	Volume plus élevé
°mot°	Volume plus faible
>rapide<	Débit plus rapide
<lent>	Débit plus lent
↑	Timbre de voix plus aigu
↓	Timbre de voix plus grave
.h	Inspiration
((rires))	Commentaire du transcripteur (par exemple gestes, mimiques, regards, etc.)
(oui)	Transcription incertaine
(je ;j'ai)	Transcription incertaine avec indication des alternatives

	(<i>alternative hearing</i>)
(xxx)	Segment inaudible

Nos transcriptions ont été réalisées à l'aide du logiciel Transana, qui permet un traitement simultané de la vidéo, de la bande audio et de la fenêtre de transcription, et permet ainsi une prise en compte à la fois de la dimension verbale et de la de la dimension non-verbale. L'utilisation d'un logiciel de transcription a notamment pour avantage de rendre possibles les écoutes répétées de certains segments choisis, ainsi que de pouvoir mesurer précisément la durée des pauses.

Contrairement à la plupart des travaux anglophones, nos transcriptions ont été effectuées en utilisant l'orthographe standard plutôt que de retranscrire les sons tels qu'ils ont été prononcés. Ce parti pris implique une perte de la prononciation effective des locuteurs ainsi que les éventuels accents, mais cet aspect n'étant pas au cœur de nos intérêts de recherche a été abandonné au profit d'une meilleure lisibilité des données transcrites. Enfin, les lignes des transcriptions ont été numérotées, afin de faciliter les références lors de nos analyses.

4.6 Observation et identification des récits

Comme souligné par Sacks (1984), l'observation occupe une place centrale dans le processus d'analyse des interactions conversationnelles. Aussi, la première étape de l'analyse a consisté à examiner attentivement les données, et en particulier à repérer les séquences dotées d'un caractère narratif. L'identification des récits dans le cadre des entretiens d'embauche s'est effectuée par le biais de l'observation de différentes caractéristiques, majoritairement liées à l'ouverture du récit. Ces caractéristiques constituent des observables, car les récits sont introduits de manière systématique (Jefferson, 1978). Ces caractéristiques sont les suivantes : le placement séquentiel du récit, les ressources linguistiques utilisées, la continuité topicale, les marqueurs de discontinuité et les annonces de nouvelles.

- *Le placement séquentiel du récit* : Lorsque la séquence précédente est close, le récit est identifiable comme étant une nouvelle activité dans le déroulement de la parole-en-interaction. Dans le cadre des entretiens d'embauche, la conversation se construit

généralement sous la forme de séquences questions-réponses, et se compose ainsi d'une concaténation de paires adjacentes. Par exemple, la réalisation d'un ensemble de paires minimales questions-réponses peut potentiellement être suivie d'une séquence narrative.

- *Les ressources linguistiques* : Les ressources linguistiques mobilisées par les locuteurs dans la production d'un récit. Par exemple, on peut s'attendre à trouver des marqueurs temporels tels que *une fois*, *la semaine dernière*, *l'autre jour*, etc. De même, l'utilisation des temps verbaux passés, comme l'imparfait, le passé composé ou le plus-que-parfait, fournit une indication sur le type d'activité en cours – celle de rendre compte d'un événement produit dans le passé. C'est le cas dans l'exemple suivant :

Extrait 1 – « Restaurant » (E20)

```

1      RH:   qu'est-ce qu'on vous a donné de plus important à gérer.
2          (0.2)
3      CA:   °de plus important° (1.0)
4      RH:   à vos yeux.
5          (2.0)
6      CA:   mm:: (6.6) ah je- une fois avec euh mon oncle (x) au
7            restaurant du château d'orléans j'ai dû garder tout le
8            restaurant tout seul,
          ((le récit continue))

```

Dans cet extrait, le candidat utilise un marqueur temporel « une fois » (l. 6), qui signale le début d'un récit. En effet, un tel indicateur manifeste aux interlocuteurs que le candidat s'apprête à raconter un événement qui s'est produit « une fois » par le passé. Par ailleurs, l'emploi du passé composé dans la conjugaison verbale contribue à indiquer aux destinataires que l'événement rapporté a eu lieu dans le passé.

- *Les éléments de continuité topicale* : L'un des défis à relever par un locuteur dans la production d'un récit est de démontrer sa pertinence dans la conversation en cours. En ce sens, les rappels de certains éléments du topic traité précédemment peuvent contribuer à rendre le récit pertinent, comme dans l'exemple suivant :

Extrait 2 – « Position des genoux » (E1)

```

1      RH:   vous avez un exemple à me donner?
2      CA:   ben par exemple euh la semaine passée sur les positions
3            avec les genoux,
          ((le récit continue))

```

Dans cet extrait, la recruteuse demande au candidat de lui donner « un exemple » (l. 1) de quelque chose qu'il a appris au cours d'un stage. Le candidat démarre sa réponse en récupérant l'item « par exemple » (l. 2) produit par la recruteuse dans le tour précédent. Le fait de répéter un élément de la question dès le début de la réponse permet au candidat d'afficher sa compréhension de la question de la recruteuse comme étant une demande de donner un exemple, et aussi de démontrer à la recruteuse que la suite de son tour de parole va effectivement mettre en scène un exemple. Ainsi, la simple répétition du mot « exemple » permet au candidat de démontrer la pertinence de ce qui va suivre.

- *Les marqueurs de discontinuité* : Les marqueurs de discontinuité constituent également des indices de la présence d'un récit. En effet, les marqueurs de type *sinon* ou *à part ça* signalent une rupture et le commencement d'une nouvelle activité, potentiellement sous une forme narrative. L'extrait suivant illustre l'utilisation d'un marqueur de discontinuité comme ressource pour démarrer un récit :

Extrait 3 – « Nintendo » (E24)

1 RE: d'accord?
 2 CA: et **sin**on une fois j'avais °une nintendo neuf-
 3 de mille neuf cent huitante environ qui
 4 fonctionnait p↑as alors j'ai essayé
 5 de=l'ouvrir pour voir ce=qu'elle avait,

Dans le contexte de cet extrait, le candidat explique au recruteur ses motivations à travailler dans le domaine dans lequel il postule. Le recruteur produit un continuateur « d'accord » (l. 1) avec une intonation montante, incitant le candidat à poursuivre son tour. En utilisant le marqueur « sinon » (l. 2), le candidat indique au recruteur le début d'une autre séquence, différente de l'activité de liste qui a précédé. En l'occurrence, le candidat ouvre ici un début de récit, et le marqueur « sinon » a pour rôle de distinguer les différentes activités conversationnelles.

- *Les annonces de nouvelles* : Les annonces de nouvelles constituent une technique pour introduire un nouveau *topic* relatif aux activités du locuteur (voir notamment Button & Casey, 1985 ; 1988), signalant qu'il y aura quelque chose à raconter à propos de l'événement évoqué (par exemple : « j'ai rencontré ton frère, hier »). Bien que cette méthode soit en fait inexistante dans nos données d'entretien d'embauche, l'annonce

de nouvelles peut constituer une piste potentielle de repérage pour la production de récits conversationnels.

Ces caractéristiques constituent des éléments analytiques importants. Une fois les régularités localisées, les différents cas peuvent être rassemblés dans des collections, c'est-à-dire des ensembles qui présentent des structures verbales communes. Plutôt que de travailler sur des cas isolés, l'analyse conversationnelle requiert d'étudier les phénomènes au travers de collections, de manière à révéler les différentes facettes des actions implémentées par une pratique verbale donnée dans un environnement séquentiel particulier (Sidnell, 2011a).

4.7 Description des pratiques pour accomplir des récits

La dernière étape du processus d'analyse consiste à décrire les méthodes routinières utilisées par les participants – tant les candidats que les recruteurs – pour s'engager dans des activités de récit, les maintenir et les clore (ces méthodes seront analysées en détail respectivement dans les Chapitres 6, 7 et 8). Pour ce faire, la présente recherche visera à identifier les différents défis auxquels les participants doivent faire face, ainsi que les ressources vers lesquelles ils s'orientent pour les gérer, qu'il s'agisse de moyens linguistiques ou de moyens structuraux et interactionnels.

Le point de départ de toute analyse interactionniste consiste à repérer des récurrences dans les pratiques des participants, afin de décrire des pratiques sédimentées dans les usages conversationnels tels qu'ils sont pratiqués par les interactants. En comparant les différentes séquences de récits conversationnels dans notre corpus d'entretiens d'embauche impliquant des jeunes candidats, nous avons pu dégager plusieurs similitudes, démontrant l'existence d'une compétence narrative partagée par plusieurs postulants. Cette compétence interactionnelle leur permet effectivement de produire des récits dans un contexte institutionnel qui leur est pourtant peu familier, et s'opère particulièrement dans trois moments-charnières du récit : l'ouverture, le corps principal, et la clôture. Décrire la façon dont les participants produisent des récits conversationnels dans le cadre d'un entretien d'embauche aboutit à l'établissement d'une collection de phénomènes récurrents. Cette

collection, ainsi que les sous-collections qui en découlent, sont présentées dans le chapitre suivant.

Chapitre 5 – Introduction à la collection

5.1 Introduction

Ce chapitre a pour objectif de proposer un panorama des séquences de récits conversationnels qui apparaissent dans notre corpus de données. Au total, nous avons recensé 92 récits produits par les jeunes candidats lors des entretiens d'embauche enregistrés. Cette vue d'ensemble permettra d'une part de constater que les récits qui composent la collection partagent tous un aspect narratif au sens large – c'est-à-dire qu'ils constituent tous une narration d'événements produits dans le passé. Nous commencerons par définir ce que nous considérons comme un récit sur la base de nos données, ainsi que les critères utilisés lors de notre catégorisation. D'autre part, nous observerons aussi que les récits se déploient et se développent de manière très différente les uns des autres. On constate ainsi l'existence de différents types de récits, qui seront caractérisés à travers une illustration des divers types de cas identifiés dans les données. Enfin, le présent chapitre détaillera les différentes étapes de la procédure d'établissement de la collection de récits d'expérience personnelle produits par des jeunes candidats lors d'un entretien d'embauche.

5.2 Une définition du récit en entretien d'embauche

Aborder la notion de récit implique de se confronter à un problème de définition. Loin de se concevoir comme une entité univoque et bien délimitée, le récit représente un objet de recherche multidimensionnel. Ainsi, en dépit d'une abondante littérature sur la narration, le récit ne connaît pas de définition précise, consensuelle et définitive (Laforest & Vincent, 1996). La définition du récit sur laquelle s'appuie l'ensemble de la collection constituée a émergé à la fois des critères mentionnées dans la littérature existante et d'une approche empirique des données. Après avoir observé les différences et les similarités entre les réponses de type narratif produites par les candidats, nous avons décidé d'inclure,

respectivement d'exclure certains cas de notre collection en appliquant les critères définitoires suivants :

- La réalisation d'un récit dans le contexte d'un entretien d'embauche présente une *expérience personnelle* vécue par le locuteur (Labov & Waletzky, 1997 ; Vincent, 1996). Contrairement à la littérature classique, dans l'entretien d'embauche le narrateur se substitue au héros et raconte une histoire dont il est le personnage principal, et s'exprime à la première personne. Autrement dit, les récits produits dans le contexte d'un entretien d'embauche sont des récits d'expériences passées, vécues par le candidat qui les raconte. Toutefois, les candidats peuvent aussi parfois faire le récit de situations hypothétiques, en décrivant la manière dont ils se comporteraient dans une situation donnée. Ce type de récit est susceptible d'apparaître en réponse à une question dite situationnelle (comme par exemple : « comment réagiriez-vous face à un client agressif ? »);
- L'événement raconté constitue une *situation unique dans le passé* (Polanyi, 1989 ; Quasthoff, 1980) et non un événement répété, générique ou récurrent sur une certaine durée dans le passé (comme par exemple « j'ai fait l'école italienne quand j'étais petite », cf. Entretien n°8, signifiant que l'événement s'est produit plusieurs fois) ;
- Le récit est constitué d'un *enchaînement d'événements* temporellement ordonnés (Labov, 1972 ; Revaz & Filliettaz, 2006) et reliés de manière cohérente les uns aux autres, notamment grâce à l'usage de connecteurs logiques ou temporels (*puis, et, ensuite, etc.*).

Nous avons ainsi affiné notre collection de récits en nous basant sur une définition empiriquement motivée de la notion de récit. La collection qui en résulte comporte 92 cas de récits d'expérience personnelle. Bien qu'ayant tous un 'air de famille' (cf. *family resemblance*, Wittgenstein, 1953), chaque récit de la collection est unique, étant conçu localement, pour l'occasion de leur production. Les récits sont le résultat d'un ensemble d'unités de tour de parole, faisant l'objet de diverses élaborations. Les données de la présente recherche se situent ainsi sur un continuum allant de récits très courts à des récits comportant plusieurs unités étendues sur le tour de parole. Afin de donner une idée de la palette de récits produits par des jeunes candidats lors d'un entretien d'embauche, ce chapitre présentera deux

exemples représentant des cas extrêmes. Les extraits présentés ici feront ultérieurement l'objet d'analyses plus détaillées dans les chapitres analytiques, mais ces cas concrets sont utiles afin de rendre compte de la diversité des récits dans la collection, en illustrant les deux pôles de ce continuum.

5.3 Deux exemples de récits

Certains récits dans le corpus se distinguent par leur particulière complexité. Ce type de cas correspond à la plupart des critères définitoires classiques des récits, comme par exemple le fait d'être constitué d'« un commencement, un milieu et une fin » (Aristote, *La Poétique*, Chapitre VII)¹², de se dérouler selon un enchaînement à la fois chronologique et causal (Adam & Revaz, 1996) et de subir une modification de la situation initiale par les actions des personnages (Bruner, 1990). L'extrait suivant illustre un exemple de récit personnel produit par une jeune candidate lors d'un entretien d'embauche. La jeune candidate (CA) postule pour une place de stage au sein de l'administration publique 1. Elle est interviewée par la responsable des ressources humaines (RH) et deux de ses collaborateurs (C1 et C2). Suite à la question « vous avez un exemple à me donner de quelque chose que vous avez réalisé », la candidate débute un récit constitué d'unités multiples, étendu sur plusieurs tours de parole (Liddicoat, 2007) :

Extrait 4 – « Walt Disney » (E3)

- 1 (1.4)
2 RH: vous avez un exemple à me donner de >quelque chose que vous
3 avez réalis[é
4 CA: [ben
5 RH: MÊME d'ordre privé hein >peut être<
6 CA: oui,
7 RH: °pas forcément°
8 CA: ben par exemple euh au gymnase,
9 (0.4)
10 CA: j'ai dû réaliser u:n dossie::r au choix en fait on avait un
11 choix, .h et j'ai choisi de faire sur euh l'aspe::ct financier

¹² Ces trois constituants du récit sont encore cités dans la littérature destinée aux praticiens en ressources humaines, en tant qu'éléments-clés pour identifier et évaluer la structuration des récits produits par les candidats lors d'un entretien d'embauche (voir par exemple Larson, 2001).

12 des films de walt disney, (0.9) .h alors au début en fait mes
 13 profs ils é[taient
 14 RH: [c'est^une passion familiale [walt disney hein.
 15 CA: [((rire))
 16 C1: ah c'est vrai?
 17 ((rires))
 18 C2: ↑d'accord
 19 RH: lancez pas monsieur [dupont sur le sujet
 20 CA: [((rire))
 21 RH: parce que là: euh vous êtes euh tout le week end hein ((rire))
 22 CA: non alors euh en fait c'est euh mes professeurs au début ils .h
 23 ils avaient un peu: enfin ils pensaient pas vraiment que
 24 j'allais réussir à:: (0.4) à f- enfin à finir ce dossier parce
 25 que déjà pour trouver un interview ça allait être euh
 26 difficile,
 27 RH: °ça c'est sûr ouais°
 28 CA: et puis ils m'ont laissé quand même le faire pour voir euh ce
 29 que ça allait donner, (0.7) donc j'ai quand même réuss- >enfin<
 30 j'ai réussi à <contacter> eu:h di- walt disney la walt disney
 31 company aux états unis, (1.0) je me suis rendue aussi à:
 32 disneyland paris pour les contacter et faire un interview,
 33 (1.1) et à [la f-
 34 RH: [>ils ont- ils ont< accepté de vous recevoir
 35 CA: oui.
 36 RH: à pa- à paris.
 37 CA: oui.
 38 RH: ouais d'accord?
 39 (0.6)
 40 RH: °mh°?
 41 (0.8)
 42 CA: et à la fin justement be:n (0.5) me::s professeurs justement
 43 >enfin< ils étaient vraiment très st- satisfaits puis j'ai ob-
 44 j'ai obtenu la note de six.
 45 RH: d'accord.

Cet extrait est construit sur la base d'une multitude de caractéristiques aussi bien linguistiques qu'architecturales. Ce récit est représentatif du pôle des récits constitué de multiples unités. Tout d'abord, on peut observer que le récit comporte un cadrage explicite, étant délimité par les occurrences « au début » (l. 12) et « à la fin » (l. 42). Cela a pour effet de marquer l'évolution d'une situation initiale (« mes professeurs [...] ils pensaient pas vraiment que j'allais réussir », l. 22-24) vers une situation finale (« mes professeurs [...] ils étaient vraiment très satisfaits puis j'ai obtenu la note de six », l. 42-44). La répétition de la référence à « mes professeurs » (l. 22 et 42) participe également à l'encadrement du récit ainsi qu'à la cohérence de sa construction, en rendant visibles les séquences d'ouverture et de clôture du récit par une reprise lexicale et thématique. Par ailleurs, le fait de revenir au point de départ de la séquence constitue une ressource pour signaler à son interlocuteur la fin d'une activité de récit. Cet aspect sera discuté plus en profondeur dans le Chapitre 6 – *Ouvertures de récits* et dans le Chapitre 8 – *Clôtures de récits*.

Le corps principal du récit est constitué d'une série d'actions réalisées par le personnage de l'histoire, incarné par la jeune candidate elle-même, et qui ont pour effet de modifier la situation initiale (« j'ai réussi à contacter la Walt Disney Company aux Etats-Unis », l. 30-31; « je me suis rendue aussi à Disneyland Paris pour les contacter et faire un interview », l. 31-32). Les actions rapportées ne constituent pas une simple succession d'actions indépendantes les unes par rapport autres, mais sont présentées selon une suite cohérente, ponctuée de connecteurs temporels et logiques (« et puis », l. 28; « donc », l. 29; « et », l. 33 et 42).

Tout récit étant fondamentalement co-construit interactionnellement (Mandelbaum, 2013), la participation du recruteur dans la production du récit constitue une part déterminante au développement de celui-ci. En effet, les interventions du destinataire peuvent étayer ou non le récit en cours, et ainsi en influencer la longueur et la trajectoire. Dans l'extrait ci-dessus par exemple, la recruteuse commence par demander à la candidate de lui donner un exemple de quelque chose qu'elle a réalisé (l. 2-3). Ce type de question constitue une invitation à produire un récit (voir le Chapitre 6 – Ouvertures de récits) et est traité en tant que tel par la candidate. Aux lignes 19-21, la recruteuse produit une plaisanterie¹³, qui interrompt le cours de l'histoire avant son dénouement, et constitue ainsi un obstacle à la progression du récit, puisqu'elle va contraindre la jeune candidate à engager un travail interactionnel plus important afin de mener à terme son histoire. Aux lignes 34-36, la recruteuse pose une question de relance « ils ont accepté de vous recevoir à Paris ? », et produit également des continueurs « ouais d'accord » et « mhm » (l. 38 et 40), incitant la candidate à poursuivre son récit (voir le Chapitre 7 – Progression du récit). Enfin, le marqueur « d'accord » (l. 45) a pour fonction de signaler la réception du récit qui vient d'être produit, ainsi que de marquer la fin d'une activité (voir le Chapitre 8 – Clôtures de récits).

Les événements rapportés par la jeune candidate lors de l'entretien d'embauche dépassent ainsi la simple description de faits, en projetant toute une série de qualités telles que l'autonomie, la persévérance, la capacité à surmonter les difficultés, etc., qui sont pertinentes et transférables au poste pour lequel elle postule. La candidate démontre ainsi qu'elle a compris les enjeux de la question posée par la recruteuse, qui ne constitue pas seulement une

¹³ Monsieur Dupont (nom d'emprunt) est un membre de la famille de la jeune candidate, connu par la recruteuse comme étant un passionné de Walt Disney.

invitation à raconter, mais également une occasion pour la candidate de se présenter. L'étayage de la recruteuse, principalement par des questions de relance (« ils ont accepté de vous recevoir à Paris ? », l. 34-36) et des invitations à poursuivre (continueurs « ouais d'accord », l. 38 ; « mhm » l. 40 »), participe également à cette valorisation des compétences en fournissant à la candidate des opportunités de se présenter sous un angle positif. Ainsi, la co-construction d'un récit est étroitement liée à la problématique de la présentation de soi et de la gestion des impressions.

Toutefois, les récits à multiples unités, étendus sur plusieurs tours de parole, sont plutôt rares dans les données. Le plus souvent, on se trouve en présence de récits plus courts, qui présentent également plusieurs caractéristiques de la définition d'un récit, mais qui possèdent un niveau de granularité moins détaillé que dans l'exemple précédent. La prédominance de récits peu étendus peut potentiellement s'expliquer par le fait que les participants sont de jeunes candidats peu expérimentés, tant sur le plan professionnel qu'en matière d'entretiens d'embauche. Comme nous le verrons par la suite, les récits courts tendent à omettre des détails concernant notamment la difficulté du problème auquel le candidat a dû faire face, et la sophistication des ressources qu'il a déployées pour y remédier. En effet, pour les jeunes candidats, il peut être plus difficile de trouver des exemples vécus dans lesquels ils ont fait preuve de la maîtrise d'une certaine compétence requise pour le poste. Une étude récente menée sur les récits de jeunes candidats lors d'un entretien d'embauche a également démontré leur tendance à mettre davantage l'accent sur des éléments situationnels de l'événement raconté plutôt que sur les actions qu'ils ont accomplies ou le résultat obtenu grâce à celles-ci (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Ces éléments étant moins détaillés, voire même manquants, cela explique potentiellement la prédominance de récits courts et peu développés. L'extrait suivant en constitue un exemple. Dans cet extrait, le jeune candidat (CA) postule pour une place d'apprentissage d'employé de commerce au sein de l'administration communale 2. L'entretien est mené par la responsable des ressources humaines de la commune (RH). Cet extrait se situe à l'autre pôle de notre collection de cas, présentant cette fois-ci un récit constitué d'un nombre d'unités réduites.

Extrait 5 – « Restaurant » (E20)

- 1 (1.1)
- 2 RH: on va devoir choisir un a- trois apprentis?
- 3 (0.2)
- 4 CA: mhm?
- 5 (0.2)

6 RH: pour l'année prochaine, (0.6) donc maintenant pour vous
7 pourquoi vous pensez être le candidat qu'on devrait choisir.
8 (0.5)
9 RH: qu'est-ce qui fait qu'on doit vous prendre v|ous puis pas .h
10 forcément les autres apprentis qu'on va recevoir >enfin< les
11 autres personnes qu'on va recevoir.
12 (2.2)
13 CA: euh (1.6) ((raclement de gorge)) (1.9) déjà je suis quelqu'un
14 qui e:st- qui a vraiment beaucoup de motivation, (1.9) j'ai: de
15 grandes responsabilités, (4.5)
16 RH: quand^vous dites grandes responsabilités quelle est la: la plus
17 grande responsabilité que vous avez eue jusqu'à maintenant à
18 assumer.
19 (2.2)
20 RH: puisque vous avez quand même fait quelques [petits&
21 CA: [mhm
22 RH: &jobs comme ça qu'est-ce qu'on vous a donné de plus important à
23 gérer.
24 (0.5)
25 CA: °de plus important° (1.0)
26 RH: à vos yeux.
27 (2.0)
28 CA: m:: (6.6) ah je- **une fois avec euh mon oncle (x) au restaurant**
29 **du château d'orléans j'ai dû garder tout le restaurant tout**
30 **seul.**
31 (0.5)
32 CA: **puis il est parti.**
33 (0.2)
34 CA: **puis j'ai dû faire la fermeture aussi.**
35 (1.2)
36 CA: ((renifle))
37 (1.7)
38 RH: °mhm°?
39 (3.3)
40 RH: be:n je m'excuse j'ai juste interrompu parce que j'ai rebondi
41 un peu sur euh grandes responsabilités .h donc ok motivation
42 grandes responsabilités, (0.6) et p- (1.3) et puis.
43 (3.4)
44 CA: toujours de bonne humeur, (3.8) puis euh (1.4)
45 CA: toujours à cent pour cent dans tout ce que j'entreprends.

La responsable des ressources humaines (RH) demande au candidat « quelle est la plus grande responsabilité que vous avez eue jusqu'à maintenant à assumer » (l. 16-18). A l'instar de l'extrait présent, il s'agit ici d'une question situationnelle, où le candidat est invité à produire une réponse de type narratif afin de relater une expérience personnelle. Le récit démarre à la l. 28 avec l'occurrence « une fois » référant à un événement qui s'est produit dans le passé. La suite du récit présente une succession d'éléments situationnels (« avec mon oncle », l. 28; « au restaurant du château d'Orléans », l. 28-29 ; « il est parti », l. 32) et de tâches que le candidat a dû gérer (« j'ai dû garder tout le restaurant tout seul », l. 29-30; « j'ai dû faire la fermeture aussi », l. 34).

A la différence de l'exemple précédent, cet extrait présente un récit moins développé, dans la mesure où il ne fait pas état des résultats qui ont découlé des actions entreprises face à la tâche donnée. Selon le schéma aristotélicien du récit comme étant constitué d'un début, d'un milieu et d'une fin, repris par Labov (1972b) pour analyser des récits à l'oral, il manque en effet un climax. Le jeune candidat aurait par exemple pu mentionner qu'il l'a bien exécutée ou que son oncle, gérant du restaurant, a été satisfait de son travail. En omettant de souligner les éventuels résultats positifs de ses actions, le candidat manque une opportunité de mettre en avant sa maîtrise dans la gestion de grandes responsabilités.

La construction de ce récit présente quant à elle les événements de manière désordonnée (« j'ai dû garder tout le restaurant tout seul », « puis il est parti », l. 29-30 et 32), alors que la chronologie de l'histoire voudrait plutôt que ces éléments soient intervertis. Cette inversion a pour effet de diminuer la cohérence du récit, et peut potentiellement mener à une évaluation moins positive de la part du recruteur. Revaz et Filliettaz (2006) constatent également, sur la base d'un corpus constitué d'entretiens de recherche, qu'il y a souvent un brouillage dans l'enchaînement chronologique des événements. Ainsi, la progression narrative n'est pas nécessairement ascendante, mais peut subir des allers et retours dans la chronologie des événements rapportés.

Sur le plan suprasegmental, on observe plusieurs longs temps de pause dans cet extrait, allant jusqu'à plus de six secondes (l. 28). Le fait de demander à un candidat de donner un exemple précis d'une situation vécue dans le passé exerce une contrainte importante sur le candidat, qui doit trouver un exemple qui soit à la fois pertinent par rapport à la question posée par le recruteur et valorisant en regard de ses compétences personnelles. Si certains candidats trouvent facilement un exemple de situation vécue, l'émergence du récit peut être rapide, comme c'est le cas dans le premier exemple, où la jeune fille démarre son récit en chevauchement avec la fin de la question de la recruteuse. A l'inverse, d'autres candidats peuvent avoir plus de difficultés à trouver un exemple de situation concret pertinent, comme c'est le cas dans le second extrait. La pause de la ligne 19 succédant à la question « quelle est la plus grande responsabilité que vous avez eue jusqu'à maintenant à assumer » (l. 16-18) témoigne précisément d'une telle difficulté chez ce candidat. L'absence de réponse du candidat déclenche une extension du tour de la recruteuse (« puisque vous avez quand même fait quelques petits jobs », l. 20-22), qui précise sa question en orientant le candidat vers un

type de réponse pertinente possible, à savoir un événement qu'il aurait vécu lors des petits jobs qu'il a exercés par le passé.

Bien que les deux extraits présentés ci-dessus présentent de nombreuses différences, tant au niveau de leur construction que dans leur réalisation, ils présentent également des similarités. Premièrement, ces deux types d'extraits ont en commun de raconter un événement qui s'est produit dans le passé, suite à une question du recruteur invitant à donner un exemple d'une situation précise où ils ont fait preuve d'une compétence donnée. Deuxièmement, dans ces deux récits, le candidat incarne le protagoniste principal ; en effet, la mise en scène de soi à travers le récit permet d'apporter la preuve que le candidat est compétent dans une situation précise. Troisièmement, chacun des candidats commence par présenter une situation reconnaissable comme étant située dans le passé – grâce à des marqueurs temporels comme par exemple « une fois » – puis les tâches qu'ils ont dû prendre en charge dans ce contexte. Partant de ces éléments définitoires de la notion de récit, nous avons considéré les deux types de cas comme faisant partie intégrante de notre collection.

5.4 Cas limites : les pseudo-récits

Un autre cas de figure présentant des caractéristiques narratives et qui est fréquemment rencontré dans les données d'entretien d'embauche est celui que nous désignons sous le terme de *pseudo-récit*. Un pseudo-récit peut être défini comme étant un ensemble d'événements survenus dans le passé, mais qui sont racontés d'une manière générique ou récurrente dans des situations similaires (par exemple : « j'ai souvent fait des présentations lors de séminaires »), et qui se succèdent sans réelle unité de temps ou d'action (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014 : 598). Ainsi, produire un pseudo-récit constitue une façon de décrire des événements passés de manière indifférenciée. Le contenu du récit s'articule alors autour d'actions habituelles ou répétitives, plutôt que de raconter un événement ponctuel produit dans le passé. La différence entre un récit et un pseudo-récit découle d'une variation dans le niveau de détail dans lequel l'événement raconté s'inscrit. Cette différence de granularité résulte d'un choix opéré par le narrateur ; en effet, lorsqu'un locuteur raconte une histoire, celle-ci est toujours sélective (Clark & Gerrig, 1990). De cette manière, le narrateur peut choisir soit de focaliser sur l'événement en lui-même, soit le représenter de manière

schématique et résumée. L'extrait suivant montre un exemple de pseudo-récit produit par une jeune candidate (CA) postulant pour un poste d'apprentissage d'employée de commerce dans l'administration communale 2. Elle est interviewée par la responsable des ressources humaines de la commune (RH).

Extrait 6 – Partir sans payer (E18)

- 1 RH: h. >maintenant je vais vous mettre dans une petite situation?
2 (1.1)
3 RH: °donc euh voilà: admettez que vous êtes apprenti^{ie} euh à la
4 comm^{une}° vous êtes au guiche:t et pis qu'il y a une personne
5 qui arri:ve pis qui est un peu agressi:ve avec vous parce
6 qu'elle comprend pas ce que vous lui dites ou ce que vous lui
7 expliquez, .hh c^{omment} vous réagissez euh avec cette personne.
8 (1.1)
9 CA: pos^{ée} je je réexpli^{que}, je change la manière d'expliquer
10 mai:s je reste eu:h (1.7)
11 RH: vous arrivez à à maîtriser puis pas partir non plus en éclats
12 pour euh
13 CA: °non°
14 RH: ou partir en pleurs ou
15 CA: ((fait non de la tête))
16 (0.8)
17 CA: non parce que- ben justement comme j'ai mis dans mo:n (0.4) .h
18 mo::n (0.6) mo::n >°comment dire°< mon CV je j'ai **fait pendant**
19 **une- j'ai aidé ma cousine euh au relais de: service à Banon,**
20 **.h pis y a pas franchement que de:s bah de:s personnes euh**
21 **sympathiques donc il faut savoir euh (0.2) quand y a pas assez**
22 **d'argent elles aimeraient partir alors qu'elles ont pas payé**
23 **>il manque cinq francs< donc elles [aimeraient**
24 RH: [mhm
25 CA: **partir euh**
26 RH: d'↑accord ouais.
27 CA: **sans paye:r ou alors euh .h e- elles jus[tement**
28 RH: [mais vous [avez déjà
29 été
30 CA: [elles
31 **PArtent**
32 RH: confrontée à ce genre de situations.
33 CA: **ou↓i quand elles partent sans payer alors qu'on doit leur**
34 **courir aprè:s ou**
35 (0.2)
36 CA: ça c'est c'est pas le plus sympa mais faut le (0.2) faut le
37 faire.
38 RH: c'est clair.

Dans l'exemple ci-dessus, la recruteuse pose une question situationnelle, demandant à la candidate comment elle réagirait face à un client agressif (l. 3-7). Cette question est caractéristique de l'entretien d'embauche comportemental. Ce type de question consiste à imaginer une situation hypothétique de travail, et à demander au candidat comment il réagirait pour résoudre un problème concret. Comme mentionné dans le Chapitre 2, ce type de question dite comportementale permet aux recruteurs d'évaluer chez les candidats des

compétences précises liées au poste ; dans cet exemple, la question vise à évaluer la capacité à garder son sang-froid de la candidate. La candidate commence par produire une réponse générale, selon la manière dont elle réagirait dans cette situation hypothétique (« posée », l. 9; « je réexplique », l. 9; « je change la manière d'expliquer », l. 9).

Après une relance de la question de la recruteuse (« vous arrivez à maîtriser puis pas partir non plus en éclats », l. 11; « ou partir en pleurs », l. 14), la candidate répond par la négative, d'abord de manière non-verbale en secouant la tête (l. 15), puis verbalement (« non », l. 17). Cette négation est immédiatement suivie par une argumentation « parce que ben justement » (l. 17), qui projette la production d'un exemple spécifique vécu dans le passé, pour prouver que la candidate ne perd pas ses moyens face à des clients difficiles.

Dès la ligne 19, la candidate entame un début de récit, en fournissant des éléments situationnels d'un événement révolu dans le passé (« j'ai aidé ma cousine au relais de service à Banon », l. 19). Cependant, plutôt que de se concentrer sur un événement en particulier, la candidate ré-élargit le focus temporel à un niveau plus générique: « y a pas franchement que des personnes sympathiques » (l. 20-21) ; « quand y a pas assez d'argent elles aimeraient partir alors qu'elles ont pas payé » (l. 21-22) ; « il manque cinq francs donc elles aimeraient partir sans payer ou alors justement elles partent » (l. 23-31). L'utilisation des temps verbaux à l'indicatif présent contribuent notamment à conférer un caractère récurrent aux événements racontés par la jeune candidate. Ainsi, cette dernière laisse entendre que la situation s'est présentée à plusieurs reprises, de façon répétée et non de manière unique.

Aux lignes 28-32, la recruteuse fournit à la candidate une opportunité de développer un récit plus détaillé, en posant une question de relance « mais vous avez déjà été confrontée à ce genre de situations ». Ce type de question est comparable à celles des extraits précédents, dans lesquels le recruteur demande au candidat de donner un exemple d'une situation où il aurait été confronté à un problème spécifique. La candidate répond encore une fois de manière générique « oui quand elles partent sans payer alors qu'on doit leur courir après » (l. 33-34), puis ajoute un énoncé évaluatif « c'est pas le plus sympa mais faut le faire » (l. 36-37).

Ainsi, bien que cet extrait contienne incontestablement des éléments de nature narrative, il diffère des deux récits précédents. En effet, il décrit plusieurs événements répétés ou similaires, plutôt que de raconter un événement unique, produit de manière ponctuelle dans le

passé (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Ce qui distingue un récit d'un pseudo-récit est donc son caractère d'unicité. Un exemple tel que présenté ci-dessus souligne en outre que toutes les invitations à produire un récit lors d'un entretien d'embauche ne sont pas systématiquement saisies par les jeunes candidats, alors qu'il s'agirait d'opportunités potentielles pour se présenter comme étant un futur employé compétent. En effet, dans un contexte d'entretien d'embauche comportemental, les candidats produisent significativement plus de pseudo-récits que de récits (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Toutefois, nous avons choisi d'exclure les pseudo-récits de notre collection de cas pour les besoins de la présente recherche, afin de garantir une plus grande cohérence dans l'établissement de notre corpus de données. Bien que les pseudo-récits soient aussi bien évalués par les recruteurs que les récits (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014), notre choix de les écarter est liée à l'approche de la psychologie du travail, dans laquelle les questions comportementales demandent de raconter une situation unique comme moyen pour le candidat de « prouver » une compétence particulière ou un trait de caractère favorables pour le poste, et se distancier ainsi d'une présentation générique.

5.5 Récits découlant de pseudo-récits

Parfois, il arrive que la production d'un pseudo-récit constitue un contexte interactionnel favorable à l'apparition d'un récit. Tandis que les candidats choisissent le plus souvent de présenter des événements passés sous une forme généralisante ou résumée, les recruteurs les poussent parfois à développer leur histoire afin de fournir davantage de détails. Ces incitations des recruteurs se matérialisent généralement sous la forme de questions de relance, ou de questions de précisions concernant un aspect spécifique de ce que le candidat raconte. L'Extrait 4 ci-dessous illustre un cas de récit émergeant d'un pseudo-récit. Le jeune candidat (CA) postule à un entretien pour un premier emploi en tant que forestier-bûcheron au sein de l'administration communale ¹. Etant employé en tant qu'apprenti dans cette même commune au moment de l'entretien, le candidat est déjà connu par la responsable des ressources humaines (RH), ainsi que par le responsable de ligne présent lors de l'entretien.

Extrait 7 – Position des genoux (EI)

1 RH: .h pendant les stAges vous avez mieux compris ce qui s'était

2 passé aux examens?
3 °quand même le fait que ça (se) soi:t°
4 CA: [alors
5 RH: [°que vous vous soyez planté un peu?° ((rire))
6 (1.1)
7 CA: pfff non.
8 RH: non?
9 CA: pour moi non.
10 (0.8)
11 CA: mai::s j'ai pu entendre d'autres choses que: j'entends pas à
12 Cergy peut-être.
13 (0.4)
14 RH: comme par exemple?
15 CA: comme par exemple de:s des autres façons que: (0.3) que les
16 personnes de là-bas utilisent, (0.3) et qu'ici pas forcément?
17 (3.0)
18 CA: et ça fait [du bien de
19 RH: [vous avez un exemple à me donner?
20 (0.8)
21 CA: ben par exemple eu::h ben la semaine passée sur les positions
22 avec les genoux, (0.7) on m'a dit euh on m'a dit ah on fait
23 plutôt comme ça c'est mieux, (0.9)
24 RH: mhm.
25 CA: et euh ici je le fais pas forcément vu que c'est des forêts en
26 pente °on n'a pas toujours euh° le choix de se mettre euh dans
27 les positions idéales?
28 (0.7)
29 RH: d'accord.

Ici, le jeune candidat produit un récit qui découle d'un pseudo-récit. En effet, le candidat commence par mettre l'accent sur ce qu'il a appris au cours des stages qu'il a effectués (« j'ai pu entendre d'autres choses que j'entends pas à Cergy peut-être », l. 11-12). La recruteuse demande au candidat de préciser (« comme par exemple », l. 14). Le candidat répond de manière généralisante « comme par exemple des autres façons que les personnes de là-bas utilisent » (l. 15-16). A la ligne 19, la recruteuse pose une nouvelle question de précision (« vous avez un exemple à me donner ? »), incitant le candidat à détailler davantage son argumentation. Le candidat y répond en produisant un exemple précis, « par exemple la semaine passée sur les positions avec les genoux on m'a dit on fait plutôt comme ça c'est mieux », (l. 21-23). Cette réponse constitue un récit, car bien qu'il ne comprenne pas de succession d'événements et soit minimal en termes de chronologie, le candidat rapporte un événement unique situé dans le passé, afin de mettre en valeur une compétence acquise au cours de son dernier stage.

Ainsi, l'exemple 7 démontre qu'il est possible pour un récit d'émerger d'un pseudo-récit, en tant qu'illustration spécifique d'un ensemble d'événements passés. Le pseudo-récit en constitue donc le pré-contexte, avant d'ouvrir un autre niveau de détail dans la narration. Cet

extrait met également en lumière l'importance du travail interactionnel entre les participants dans l'apparition d'un récit. Les interventions du recruteur, sous forme de questions de relance et d'invitations à préciser leur propos, jouent en effet un rôle particulièrement important dans le type de réponse produite par le candidat, en fournissant à ce dernier l'opportunité de produire un récit unique et révélateur de compétences spécifiques transférables au poste pour lequel il postule. L'étayage du destinataire est très variable dans le storytelling (Mandelbaum 1987), et la mesure dans laquelle le recruteur participe, intervient ou relance est souvent déterminante dans la production d'un récit dans le contexte d'un entretien d'embauche.

5.6 Procédure d'établissement de la collection

Afin d'établir la collection de cas rassemblant les récits personnels produits par les jeunes candidats lors d'entretiens d'embauche, nous avons procédé en plusieurs étapes: le repérage des récits (5.6.1), la délimitation du début et de la fin des récits (5.6.2), l'observation du contexte d'émergence (5.6.3), l'observation de l'initiation du récit (5.6.4), et l'établissement de sous-collections (5.6.5). Ces différentes étapes sont détaillées ci-après.

5.6.1 Repérage des récits

Tout d'abord, nous avons commencé par mener des analyses exploratoires du corpus d'entretiens afin d'effectuer un repérage à travers l'ensemble des données. Cela nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur la totalité des événements passés rapportés par les jeunes candidats, et de constater des différences entre différents types de narration. Sur cette base, nous avons discriminé entre les récits et les pseudo-récits, selon qu'ils racontent un événement unique, ponctuel dans le passé, ou un ensemble générique d'événements produits de manière récurrente dans le passé. Les récits et pseudo-récits diffèrent dans la manière dont ils sont produits par les participants. Nous avons donc choisi d'exclure les pseudo-récits de notre collection, afin d'obtenir un contenu de cas comparables dans leur caractéristiques architecturales. Cette discrimination a également permis de mettre en lumière les premiers

points communs entre les différents cas de récits personnels, et ainsi de fournir plusieurs pistes analytiques.

5.6.2 Délimitation du début et de la fin des récits

En extrayant les séquences de récits personnels de l'ensemble des entretiens d'embauche, s'est posée la question de savoir où commence, respectivement où se termine le récit. La discrimination entre récits et pseudo-récits donne déjà une première indication concernant le début du récit. En effet, comme le récit rapporte un événement unique produit dans le passé, le locuteur débute souvent son récit par la mise en place d'un cadre spatio-temporel (Sidnell, 2011a). Dans les extraits de récits présentés dans ce chapitre par exemple, les jeunes candidats débute leur récit par « au gymnase » (Extrait 4), « une fois » (Extrait 5) ou encore « la semaine passée » (Extrait 7). Ces informations spatiales et/ou temporelles sont une manière canonique d'introduire la narration d'un événement passé. Quant à la délimitation de la fin du récit, celle-ci est davantage liée au contenu de l'histoire. En effet, le récit n'est complet qu'après la livraison du climax. Par exemple, dans l'Extrait 4, le climax correspond à l'énonciation du résultat des actions entreprises par la jeune candidate (« j'ai obtenu la note de six »). Autrement dit, la fin du récit intervient lorsque celui-ci atteint une complétude sur le plan pragmatique.

5.6.3 Contexte d'émergence

Un récit ne peut être abordé de manière isolée ; l'analyse des récits nécessite une prise en compte du contexte dans lequel il émerge. En effet, comme tout énoncé conversationnel, le récit s'inscrit de manière pertinente par rapport au(x) tour(s) qui précède(nt), et projette des contingences sur ce qui sera fait dans le(s) tour(s) suivant(s). Le contexte linguistique précédant un récit fait ainsi déjà partie du récit. Dans la situation spécifique d'un entretien d'embauche, le contexte d'émergence de récit comprend la question posée par le recruteur. En effet, le récit produit par le candidat découle généralement, sur le plan thématique, de la question posée en amont. Le récit peut apparaître soit directement en réponse à la question comme dans l'Extrait 4 par exemple, soit de manière différée comme dans l'Extrait 7, où le

récit émerge à la suite d'un pseudo-récit. Cependant, dans les deux cas, le récit démontre sa pertinence par rapport au topic introduit dans la question du recruteur.

De la même manière, la réception du récit est indissociable de celui-ci. En effet, un récit n'est complet que lorsque le destinataire démontre sa compréhension de celui-ci comme étant un récit, et signale au narrateur la manière dont il l'a compris. La réception du récit par le destinataire a donc pour fonction de ratifier et de légitimer le récit produit par le narrateur, et est ainsi intrinsèquement liée au récit en lui-même. Afin d'analyser l'organisation conversationnelle des récits, nous avons donc tenu compte de ce qui précède, mais également de ce qui suit immédiatement la production du récit en tant que tel.

5.6.4 Initiation du récit

En cherchant à déterminer quel participant initie le récit, nous nous sommes confrontés à un problème de catégorisation. En effet, il apparaît que les récits dans le contexte des entretiens d'embauche ne peuvent pas se définir selon les axes d'auto-initiation ou hétéro-initiation. L'entretien d'embauche étant formellement construit sur la base d'une alternance question-réponse, les récits dans un tel contexte peuvent donc être considérés comme les extensions de paires adjacentes minimales. Tout récit peut ainsi être considéré comme étant hétéro-initié puisqu'il découle toujours, à l'origine, d'une question posée par le recruteur. Le récit produit au cours d'un entretien d'embauche est ainsi toujours invité d'une certaine manière par la question du recruteur. Partant de ce constat, nous avons plutôt tenu compte de la terminologie de Schegloff distinguant entre les récits produits en première position ou en seconde position (1997). De manière générale, les récits des candidats dans le cadre d'un entretien d'embauche sont des récits dits « racontés en seconde position » (*stories told in second position*, cf. Schegloff, 1997), c'est-à-dire des récits qui ont été sollicités par un premier locuteur. Les récits racontés en seconde position répondent à un élément du tour qui précède (Mandelbaum, 2013), comme par exemple une requête, une invitation ou une sollicitation (Schegloff, 1997). Ce type de récits s'oppose aux récits « racontés en première position » (*stories told in first position*, cf. Schegloff, 1997), qui sont non-sollicités par un autre participant et qui apparaissent en tant que nouvelle séquence interactive à part entière. Dans les entretiens d'embauche, l'initiation est invitée par le recruteur à travers la question. Le récit est donc toujours plus ou moins invité par la question posée par le recruteur.

Dans notre corpus d'interactions en entretien d'embauche, nous trouvons ainsi majoritairement des récits racontés en seconde position. Il est très rare d'y trouver des récits initiés en première position, comme par exemple des récits introduits par une préface. On ne trouve pas de *second stories* (Liddicoat, 2007), c'est-à-dire des enchaînements de récits où le premier locuteur raconte une histoire, puis le deuxième locuteur en raconte une autre. De manière générale, les histoires racontées par le recruteur lors des entretiens d'embauche sont plutôt rares, bien que pas inexistantes dans notre corpus de données. Les récits racontés dans les entretiens d'embauche mettent toujours en scène le candidat lui-même ; les candidats ne racontent pas l'histoire de quelqu'un d'autre, même si parfois d'autres personnages sont mis à contribution. Enfin, on ne recense pas de co-expériences rapportées, autrement dit de récits racontés à deux voix d'une expérience partagée. En effet, recruteurs et candidats ne se connaissent la plupart du temps pas avant l'entretien d'embauche, et les participants n'ont donc pas d'expérience vécue commune. La spécificité des récits dans le cadre des entretiens d'embauche réside donc dans le fait qu'ils soient racontés en seconde position, étant invités par la question posée par le recruteur, et que parallèlement ces récits sont co-établis à la fois par le candidat et par le recruteur.

5.6.5 Sous-collections

Après avoir recensé l'ensemble des récits dans notre corpus de données et effectué les premières observations, nous avons décomposé les récits en trois parties afin d'en analyser la construction. Pour ce faire, nous avons établi des sous-collections de cas, comprenant respectivement les ouvertures, le corps principal des récits et les clôtures. En effet, ces trois parties du récit sont à la fois distinctes – chacune exigeant un certain nombre de tâches interactionnelles et de contingences afin d'être menée à bien – et complémentaires – chaque partie étant dépendante des autres. Il est apparu que les différentes ouvertures, corps et clôtures de récits font intervenir des caractéristiques semblables, fournissant ainsi des indices pertinents pour la compréhension et la description des récits dans le contexte d'entretiens d'embauche. La présente recherche s'appuie donc sur ces trois grands axes analytiques afin de proposer une analyse approfondie de la manière dont les récits sont organisés interactionnellement par les candidats et les recruteurs au cours d'un entretien d'embauche.

5.7 Résumé de la collection

Le corpus de données sur lequel s'appuie la présente recherche est ainsi constitué de 92 cas de récits personnels produits par des jeunes candidats au cours de leur entretien d'embauche. Leur principal point commun est de rapporter une expérience personnelle unique, située dans le passé. Les épisodes racontant un ensemble d'événements génériques ou récurrents, nommés pseudo-récits, ont été exclus de la collection par souci de consistance des données. Sur cette base, nous avons procédé aux premières analyses exploratoires, et avons constaté les différences existant d'un récit à un autre. L'ensemble des récits peuvent être placés sur un continuum allant des récits les plus longs, comportant de multiples unités, aux récits les plus courts, tendant vers le pôle des récits à mono-unité. Malgré leurs différences en termes d'élaboration, la construction de tous les récits s'effectue en trois phases distinctes : chaque récit possède une ouverture, un corps principal et une clôture. Ces caractéristiques communes à tous les récits permettent une comparabilité entre les différents cas, permettant de mettre en lumière les ressources, contraintes et processus liées à la production d'un récit dans le contexte de l'entretien d'embauche. Les chapitres suivants présentent les analyses détaillées des ouvertures (Chapitre 6), du corps principal (Chapitre 7) et des clôtures (Chapitre 8) des récits produits par des jeunes candidats lors de leur premier entretien d'embauche.

Chapitre 6 – Ouvertures de récits

6.1 Introduction

Il est désormais établi que le récit occupe un rôle important dans le contexte d'un entretien d'embauche, en ce qu'il constitue un vecteur pour mettre en avant des qualités et compétences des candidats, en lui permettant d'introduire certaines thématiques valorisantes. Cela explique pourquoi les récits sont considérés comme cruciaux pour la réussite du candidat dans l'entretien d'embauche (Ralston, Kirkwood & Burant, 2003). Les récits ont ainsi une influence possible sur le résultat final du processus de sélection. Toutefois, produire un récit nécessite de la part des participants de maîtriser et de déployer une multitude de compétences narratives et interactionnelles, et ce, dès le tout début du récit.

L'ouverture d'un récit représente un *moment* spécifique dans l'enchaînement temporel du récit. Ce moment est particulièrement sensible sur le plan séquentiel. En effet, produire un récit requiert des participants l'engagement d'un important travail interactionnel (voir le Chapitre 3, point 3.6.2.3). Quels sont les défis auxquels les participants doivent faire face lors de l'ouverture d'un récit conversationnel ? Comment les gèrent-ils ? Dans ce chapitre, nous passerons d'abord en revue l'ensemble des défis techniques et tâches interactionnelles nécessaires à l'ouverture de tout récit conversationnel (cf. point 6.2).

Dans un contexte institutionnel tel que l'entretien d'embauche, il existe des contraintes spécifiques venant s'ajouter aux contingences inhérentes à tout récit conversationnel. En effet, les récits dans l'entretien d'embauche étant racontés en seconde position, ils sont donc co-établis suite à une question posée par le recruteur. Le formatage de la question a donc une grande importance, puisque certaines questions peuvent tendanciellement susciter des récits. Nous présenterons dans ce chapitre une taxonomie des différents types d'ouvertures de récits observés en pratique dans notre corpus de données (cf. point 6.3).

6.2 Tâches interactionnelles pour l'ouverture d'un récit conversationnel

Comme discuté dans le Chapitre 3 – *Vers une approche interactionnelle des récits dans l'entretien d'embauche : L'Analyse Conversationnelle* – ouvrir un récit dans une conversation implique la mise en œuvre des tâches interactionnelles suivantes :

- Rendre l'ouverture du récit *reconnaissable* aux yeux des destinataires comme étant effectivement une ouverture de récit (Sacks, 1972 ; Sidnell, 2011a ; Mandelbaum, 2013), de manière à pouvoir suspendre le système d'alternance des tours de parole (Liddicoat, 2007 ; Mandelbaum, 2013) afin de permettre à un locuteur de produire un tour de parole constitué de multiples unités ;
- Démontrer la *pertinence* de produire un récit par rapport à ce qui précède (Sacks, 1974b ; 1992). Dès l'ouverture du récit, le narrateur de l'histoire signale le récit comme étant pertinent par rapport au talk qui précède, en effectuant des reprises lexicales par exemple ;
- S'assurer de la *réceptivité* des co-participants (Sacks, 1974a ; Mandelbaum, 2013), afin de permettre au récit d'être légitimé par les destinataires ;
- Projeter une histoire *d'un certain type* (Sacks, 1992 ; Mandelbaum, 2013), comme par exemple une 'success story', une 'complaint story', une 'change of mind story', etc.

Les récits conversationnels sont donc créés localement, pour l'occasion de leur production, et sont méthodiquement introduits par les participants à l'interaction (Jefferson, 1978). Cet ensemble de tâches interactionnelles reflète un usage sédimenté des participants lors d'une ouverture de récit, quel qu'en soit le contexte d'interaction, y compris dans des interactions institutionnelles telles que l'entretien d'embauche. Engager un récit dans un entretien d'embauche nécessite toutefois la prise en compte de contraintes spécifiques qui sont intrinsèquement liées au contexte de l'interaction. En effet, l'interaction en entretien d'embauche est traditionnellement construite sur une alternance de questions et de réponses.

Certaines questions posées par le recruteur, comme typiquement les questions comportementales (par exemple : « Pouvez-vous raconter une situation dans laquelle vous avez su gérer votre stress ? »), peuvent tendanciellement susciter la production d'un récit, dans des secondes parties de paires adjacentes étendues. Ce type de question constitue une invitation à produire un récit, et exerce ainsi une pression interactionnelle sur le candidat pour qu'il produise un certain type de réponse. Ces questions sont spécifiquement conçues dans le but de mesurer les compétences des candidats en les incitant à produire un récit mettant en scène une situation qu'ils ont bien gérée par le passé (Janz 1982). Les questions situationnelles ou comportementales sont donc susceptibles de susciter un récit.

Cependant, même si l'initiation du récit est invitée par le recruteur, l'ouverture du récit n'en est pas moins produite de manière collaborative. Ainsi, même lorsque le récit est sollicité par une invitation d'un recruteur, l'amorce du récit nécessite le déploiement d'un travail préliminaire de la part du candidat, afin de préparer le terrain pour la production d'un récit qui puisse être reçu comme pertinent et légitimé par le recruteur.

Dans l'ensemble de notre corpus, nous pouvons observer qu'il existe différents degrés dans le niveau de détail de l'invitation à produire un récit, qui peut être plus ou moins explicite. Le formatage de la question posée par le recruteur joue ainsi un rôle déterminant au niveau de l'initiation du récit. Dans le sous-chapitre suivant, nous détaillerons les différents types d'ouvertures effectuées en pratique par les participants à une interaction en contexte d'entretien d'embauche.

6.3 Taxonomie des ouvertures de récits

Ayant observé des différences effectives dans les techniques d'ouverture de récits par les participants, nous avons cherché à établir une taxonomie des différents types d'ouverture recensées dans notre base de données, en observant le contexte séquentiel dans lequel le récit émerge. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés de la classification de Coupland, Coupland et Giles (1991), qui distingue les différents types de pré-contextes à la production de récits douloureux (*painful disclosures*, Coupland, Coupland & Giles, 1991) effectués par des personnes âgées (par exemple : « mon époux est décédé trois semaines après sa retraite »).

Si la littérature effectue une distinction binaire entre les récits racontés en première ou en seconde position (*stories told in first/second position*, Schegloff, 1997, voir Chapitre 5.6.4), en nous basant sur nos données d'entretiens d'embauche il nous est apparu pertinent de distinguer entre trois cas de figure. Les trois catégories d'ouvertures de récits que nous avons discernées dans notre taxonomie sont les ouvertures de récits initiées par le candidat (6.3.1) ; les ouvertures de récits initiées par le recruteur (6.3.2) ; et les ouvertures de récits émergeant d'une réponse du candidat (6.3.3).

6.3.1 Ouvertures de récits initiées par le candidat

Le cas des ouvertures de récits initiées par le candidat lui-même est quasi inexistant dans notre corpus de données. Il correspond aux récits racontés en première position (Schegloff, 1997), c'est-à-dire des récits qui n'ont pas été sollicités par le co-participant. Dans cette situation, le locuteur qui s'apprête à raconter une histoire s'assure par avance d'obtenir l'alignement du destinataire, par exemple au moyen d'une préface (*story preface*, cf. Hellermann, 2008 ; Mandelbaum, 2013 ; Sacks, 1974a, 1987). L'exemple suivant illustre l'unique cas que nous avons recensé dans notre corpus de données où l'ouverture du récit est initiée par le candidat. Le jeune candidat (CA) postule pour une place d'apprentissage d'automaticien dans l'entreprise privée 3. Le recruteur (RE) menant l'entretien est un chef de ligne et formateur d'apprentis.

Extrait 8 – « Malentendu en math » (E24)

1 (0.5)
2 RE: .h comment ça roule à:: l'école.
3 (0.5)
4 CA: eu:h ça va bien?
5 (0.3)
6 CA: >je me suis bien< rattrapé parce qu'en début d'année j'avais
7 quatre point et demi négatifs,
8 RE: ((claquement de langue)) d'accord?
9 CA: et euh enfin c'était un peu à cause d'un malentendu, (0.4) j'ai
10 eu:- **>si vous voulez que je vous explique<**.
11 RE: oui?
12 CA: be:n c'était en mathématiques j'étais absent pendant >deux
13 jours parce que j'étais malade<, (0.7) et pis y avait le- y
14 avait eu le weekend juste avant, (0.3) enfin just- euh a- après
15 que je sois malade, (0.4) et pis j'avais pas reçu euh >enfin<
16 mo:n (0.7) un ami m'avait pas amené me:s (0.7) mes affaires
17 pour réviser euh le test de math qu'y avait le jour où je
18 revenais et puis (1.1) j'ai- j'avais pas prévu de prendre une
19 excuse pour demander si ils pouvaient déplacer pour moi et puis

20 .h (0.2) j'ai dû le faire et j'ai fait deux et demi, (0.8) bon
 21 ensuite j'ai remonté: là j'ai fait cinq et demi: quatre et
 22 demi cinq, (0.3) °donc euh° ça a monté, (0.5) °pis euh° (0.2)
 23 maintenant ça va mieux j'ai plus que un demi point.
 24 RE: d'accord.

Dans cet extrait, le recruteur interroge le candidat sur sa scolarité (« comment ça roule à l'école », l. 2). Le candidat commence par produire une seconde partie de paire minimale « ça va bien » (l. 4). Interactionnellement parlant, ce type de question requiert une réponse plus développée qu'une simple seconde partie de paire adjacente. La pause de 0.3 seconde (l. 5), qui n'est pas traitée par le recruteur comme une place pertinente pour le changement de locuteur, corrobore cela. Sur le plan de la compétence interactionnelle, il s'agit pour le jeune candidat de discriminer si la question demande d'occuper le *floor*. Le récit est l'une des formes qui permettent une production longue et une réponse plus développée. Le candidat expose alors des détails sur son parcours scolaire : « je me suis bien rattrapé » (l. 6) ; « en début d'année j'avais quatre points et demi négatifs » (l. 6-7). L'extension de la réponse du candidat est traitée comme pertinente par le recruteur, qui produit un continuateur « d'accord » (l. 8). A ce stade de la conversation, il y a deux informations contradictoires concernant la scolarité du jeune homme : « ça va bien » (l. 4) et « j'avais quatre points et demi négatifs » (l. 6-7). Le candidat explique que « c'était un peu à cause d'un malentendu » (l. 9), et après une pause de 0.4 seconde (l. 9) où le recruteur ne reprend pas le tour de parole, produit le début d'un premier élément « j'ai eu » (l. 9-10), potentiellement assimilable à une amorce de récit étant donné l'utilisation d'un verbe au passé composé. Ce début d'énoncé est caractérisé par un allongement vocalique sur « eu » (l. 10), qui peut être le signe d'une hésitation du candidat à produire un récit à ce moment-là de l'interaction. L'énoncé est ensuite auto-interrompu, et le candidat ajoute « si vous voulez que je vous explique » (l. 10). Ce tour de parole a valeur de préface, puisque le candidat va explicitement demander à son co-participant l'autorisation de produire une explication pour justifier la raison pour laquelle il a commencé l'année avec quatre points et demi négatifs. Le recruteur produit un *go-ahead signal* « oui » (l. 11), qui manifeste à la fois qu'il a compris que le candidat s'apprête à raconter le récit de son redressement de situation, et qu'il valide la demande exprimée par la préface en se positionnant comme destinataire du récit qui va être produit. On constate en effet qu'à partir de la ligne 11, le système d'alternance des tours de parole est suspendu, puisque le recruteur – le destinataire – n'intervient plus jusqu'à la complétude du récit. De cette manière, grâce à la production d'une préface, le candidat effectue le travail

interactionnel nécessaire de préparation du *floor* conversationnel préalable à la production d'un récit.

Ici, le récit est instrumentalisé par le candidat comme moyen d'expliquer au recruteur que sa situation scolaire problématique d'avoir « quatre points et demi négatifs » (l. 7) n'était pas provoquée par sa faute mais « à cause d'un malentendu » (l. 9), et de démontrer qu'il s'est « bien rattrapé » (l. 6). Cette explication, sous la forme d'un récit, constitue une ressource utile pour le candidat afin de se décharger de la responsabilité d'une aussi mauvaise moyenne, en fournir une excuse et se présenter sous un aspect un peu plus valorisant. Le fait d'introduire son récit par une préface permet au candidat à la fois de tester la pertinence de produire un récit à ce moment-là auprès du recruteur, et de sécuriser son tour de parole afin de produire les multiples unités nécessaires à l'explication de ce malentendu. La préface constitue ainsi une stratégie efficace, car le fait de demander à son interlocuteur « vous voulez que je vous explique ? » suscitera préférentiellement un alignement de la part de ce dernier, sous la forme d'un *go-ahead signal*.

Toutefois, cette technique d'ouverture de récit demeure largement minoritaire dans des interactions en contexte d'entretien d'embauche. Cela s'explique potentiellement par la réticence des candidats à produire des récits, d'autant plus lorsqu'ils n'ont pas été sollicités par le recruteur. Dans la grande majorité des cas, dans nos données, les récits produits au cours d'un entretien d'embauche sont racontés en seconde position, et donc invités par la question posée par le recruteur. Le formatage de la question peut ainsi constituer un contexte séquentiel favorable à l'initiation d'un récit d'expérience personnelle. Les deux sous-sections présentent les deux types d'ouverture de récit les plus fréquents dans notre corpus de données, et qui découlent tous les deux plus ou moins de la question posée en amont par le recruteur. La première catégorie d'ouverture découlant d'une question est initiée par le recruteur (point 6.3.2), et la seconde émerge de la réponse produite par le candidat (point 6.3.3).

6.3.2 Ouvertures de récits initiées par le recruteur

Certaines questions posées par le recruteur sont susceptibles de créer une invitation pour le candidat à produire un récit. C'est typiquement le cas des questions situationnelles ou comportementales (Janz, 1982), dont l'objectif consiste précisément à susciter des récits chez

les candidats afin de permettre aux recruteurs de les évaluer. La question posée par le recruteur constitue ainsi une demande explicite, qui met une pression interactionnelle sur le candidat, en contraignant le type de réponse attendue. Autrement dit, suite à une question comportementale, le candidat dispose d'une palette limitée de réponses possibles, afin de maintenir la pertinence. Le candidat est donc soumis à une pression interactionnelle de produire un récit en réponse à ces questions au formatage particulier.

Les ouvertures de récits initiées par le recruteur se matérialisent donc sous la forme d'une réponse apportée par le candidat qui se positionne comme une réponse à une demande explicite de produire un récit d'expérience personnelle. Ce type d'ouverture correspond aux récits racontés en seconde position, au sens de Schegloff (1997). La réponse produite par le candidat suit immédiatement la demande explicite posée à travers la question du recruteur. Dans le cas des questions dont le formatage invite fortement à la production d'un récit, le recruteur effectue une partie des tâches interactionnelles inhérentes au processus d'ouverture. En effet, en posant une question de type comportemental (comme par exemple « racontez-moi une situation où vous avez bien su gérer votre stress » ; « décrivez une situation où vous avez réussi à convaincre une personne »), le recruteur se positionne déjà en tant que destinataire d'un potentiel futur récit, impliquant une suspension du système d'alternance des tours de parole. En outre, ce genre de question signale au candidat la pertinence de répondre en produisant un récit à ce moment précis de l'interaction. Enfin, la question comportementale invite non seulement à produire un récit, mais invite également souvent à produire un certain type de récit.

Toutefois, même lorsque le récit est explicitement invité par le recruteur, l'ouverture du récit reste collaborative. Le candidat doit également effectuer un travail interactionnel afin de démontrer que la réponse qu'il est sur le point de produire sera conforme (*fitted*) à la demande du recruteur, et donc adaptée en fonction de la question posée. Ce travail doit être réalisé dès l'ouverture du récit, et fait appel à différentes ressources interactionnelles. Les extraits présentés ci-dessous illustrent la gamme de ressources déployées par des jeunes candidats pour gérer les réponses à des questions comportementales.

Pour commencer, observons la manière dont s'opère l'ouverture du récit produit par la jeune candidate (CA) à propos de son travail sur Walt Disney. Cet extrait a déjà été présenté dans sa globalité dans le Chapitre 5 – *Introduction à la collection* (Extrait 4) ; nous nous

concentrerons maintenant sur le processus d'ouverture. Pour rappel, la candidate postulait pour une place de stage dans l'administration 1 et était interviewée par la responsable des ressources humaines (RH) ainsi que par deux chefs de ligne.

Extrait 9 – « Walt Disney » (E3)

1 (1.4)
 2 RH: **vous avez un exemple à me donner** de >quelque chose que vous
 3 avez réalis[é]
 4 CA: [ben
 5 RH: MÊME d'ordre privé hein >peut être<
 6 CA: oui,
 7 RH: °pas forcément°
 8 CA: ben par exemple euh au gymnase, (0.4) j'ai dû réaliser u:n
 9 dossie::r au choix en fait on avait un choix, .h et j'ai choisi
 10 de faire sur euh l'aspe::ct financier des films de walt disney,
 11 (0.9) .h alors au début en fait mes profs ils é[taient
 ((le récit continue))

La recruteuse demande à la candidate de lui donner un exemple de quelque chose qu'elle a réalisé (l. 2-3). Sur le plan strictement formel, il s'agit d'une *yes/no question*. Malgré le démarrage rapide du tour de la candidate à la ligne 4 avec un *appositional beginning* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)¹⁴ « ben », la recruteuse spécifie sa question en mentionnant qu'il peut s'agir d'une réalisation « d'ordre privé » (l. 5), sachant qu'il est probable que de jeunes candidats inexpérimentés n'aient pas encore d'expériences professionnelles à faire valoir. En répondant « oui » (l. 6), la candidate produit une seconde partie de paire adjacente minimale, démontrant à son interlocutrice qu'elle a bien compris et reçu la question. L'intonation continuative sur le « oui » (l. 6) projette une extension à venir de la réponse de la candidate. La recruteuse poursuit son tour de parole en cours (« pas forcément », l. 7), qui se termine par une diminution du volume de sa voix. L'énoncé est incomplet sur le plan grammatical, mais le fait que la jeune candidate ait rapidement produit une seconde partie de paire (l. 6) signale que la question a été bien comprise et manifeste sa volonté d'entrer dans le tour de parole.

A partir de ce moment-là, les règles ordinaires du système d'alternance des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) sont suspendues. En effet, puisqu'une question telle que

¹⁴ Un *appositional beginning* est une vocalisation placée en début de tour comme par exemple 'ben', 'mais', 'alors', etc., qui a pour fonction d'entrer dans le tour en anticipant un potentiel chevauchement discursif, et le cas échéant, de prévenir une perte d'intelligibilité du tour à venir (voir Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

« vous avez un exemple ? » est conçue pour solliciter un récit, on s'attend à ce que la réponse de la candidate soit potentiellement un récit, et donc un tour de parole étendu, constitué de multiples unités. Les pauses silencieuses des lignes 8 et 11 ne sont dès lors pas traitées par les co-participants comme étant des places pertinentes pour une alternance de locuteur. Un tel extrait démontre bien l'aspect fondamentalement co-construit de l'ouverture du récit. Ainsi, lorsqu'un récit est sollicité par une question du recruteur, le candidat doit mobiliser un travail interactionnel moins important pour rendre l'ouverture de son récit reconnaissable comme étant une ouverture d'un récit. Cependant, en produisant une deuxième partie de paire préférentielle, et en projetant une suite par son intonation continuative, la candidate répond de manière pertinente à la question posée par la recruteuse, et tient compte des attentes interactionnelles qui y sont liées.

Le récit à proprement parler commence à partir de la ligne 8, tout d'abord avec une particule « ben », qui revêt une double fonction. D'une part, « ben » constitue un *appositional beginning* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) permettant de manifester à ses interlocuteurs que la candidate est en train d'entrer dans le tour de parole. D'autre part, il permet de prévenir une perte de sens de son énoncé causée par un éventuel chevauchement discursif en début de tour (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Ensuite, la candidate réutilise un item lexical « par exemple » (l. 8) qui fait écho à la question posée « vous avez un exemple » (l. 2), et accomplit ainsi la tâche interactionnelle de démontrer la pertinence de ce qui va suivre par rapport au contexte local de la conversation en cours. En démontrant la pertinence de sa réponse dès le tout début de son tour, la candidate sécurise son tour de parole en s'assurant la réceptivité des destinataires. La candidate introduit ensuite une information spatio-temporelle, « au gymnase » (l. 8). Il est en effet très fréquent de voir apparaître un cadrage de temps ou de lieu au moment de l'ouverture d'un récit et/ou l'introduction d'un nouveau personnage (Lerner, 1992 ; Mandelbaum, 2013 ; Sidnell, 2011a), car la mise en place d'un 'décor' pour le récit projette qu'il y a quelque chose à dire à propos de ce lieu ou de ce personnage, et rend ainsi reconnaissable que l'histoire vaut la peine d'être racontée. À noter que dans le contexte des entretiens d'embauche, le récit met toujours en scène le candidat lui-même en tant que personnage principal ; on ne raconte pas l'histoire de quelqu'un d'autre. L'objectif de l'entretien d'embauche étant de se mettre soi-même en valeur, le candidat raconte toujours sa propre histoire. Toutefois, il arrive que d'autres personnages soient mis à contribution dans l'histoire, et leurs voix convoquées (par exemple sous forme de paroles rapportées) ajoutent de la crédibilité à l'histoire.

Un autre défi qui se pose au moment de l'ouverture d'un récit est celui de projeter, dès son amorce, une histoire d'un certain type (par exemple une '*change of mind*' story, une '*stupid me*' story, etc. Cf. Sacks, 1992 ; Mandelbaum, 2013). Lorsque le récit est raconté en seconde position, comme c'est le cas suite à une question du recruteur invitant à un récit, ce travail interactionnel est en grande partie pris en charge par le recruteur. En effet, en posant la question « vous avez un exemple à me donner de quelque chose que vous avez réalisé ? » (l. 2-3), la recruteuse projette déjà une contrainte sur le récit qui devra être produit au tour suivant, puisqu'il s'agit de raconter une réalisation. Le récit devra donc être une *success story*. Le recruteur joue ainsi un rôle important dans l'ouverture des récits en contexte interactionnel d'entretien d'embauche, car une simple question comportementale peut exercer sur le candidat une pression pour produire un récit, et ce récit ne sera jugé comme pertinent et légitimé que s'il est conforme au type de récit projeté par la question du recruteur.

L'extrait suivant présente des similarités avec l'Extrait 9. Il comporte en effet une ouverture de récit comparable, précédée du même type de question « vous avez un exemple ? » posée par le recruteur. Le candidat (CA) est un jeune forestier-bûcheron qui postule pour un premier emploi au sein d'une commune (Administration 1). L'extrait a été présenté dans son entier au Chapitre 5 – *Introduction à la collection* (Extrait 7).

Extrait 10 – « Position des genoux » (E1)

1 RH: .h pendant les stAges vous avez mieux compris ce qui s'était
2 passé aux examens?
3 °quand même le fait que ça (se) soi:t°
4 CA: [alors
5 RH: [°que vous vous soyez planté un peu?° ((rire))
6 (1.1)
7 CA: pfff non.
8 RH: non?
9 CA: pour moi non.
10 (0.8)
11 CA: mai::s j'ai pu entendre d'autres choses que: j'entends pas à
12 Cergy peut-être.
13 (0.4)
14 RH: comme par exemple?
15 CA: comme par exemple de:s des autres façons que: (0.3) que les
16 personnes de là-bas utilisent, (0.3) et qu'ici pas forcément?
17 (3.0)
18 CA: et ça fait [du bien de
19 RH: **[vous avez un exemple à me donner?**
20 (0.8)
21 CA: ben par exemple eu:::h ben la semaine passée sur les positions
22 avec les genoux, (0.7) on m'a dit euh on m'a dit ah on fait
23 plutôt comme ça c'est mieux,
((le récit continue))

Dans cet extrait, on constate que le récit est encore une fois déclenché par une question du recruteur demandant au candidat de donner un exemple (« vous avez un exemple à me donner ? » l. 19). Cependant, la production du récit est ici différée. En effet, on observe une première sollicitation de la recruteuse à donner un exemple à la ligne 14 (« comme par exemple ? ») Cette question peut inviter à différents types de réponses, dont par exemple un récit. Le récit représente un moyen pratique de répondre à ce genre de question. Le candidat produit toutefois une réponse générale, sans aller dans les détails (« des autres façons que les personnes de là-bas utilisent et qu'ici pas forcément », l. 15-16). La recruteuse ne traite pas la réponse donnée comme étant pertinente, puisqu'elle réitère sa demande de fournir un exemple (« vous avez un exemple à me donner ? », l. 19). Le fait que le recruteur répète sa demande de donner un exemple à deux reprises renforce la pression interactionnelle mise sur le candidat à produire quelque chose de plus précis, par exemple un récit mettant en scène un exemple précis des façons de travailler qu'il a acquises pendant ses stages. L'ouverture du récit du candidat débute à la ligne 21 (« ben par exemple la semaine passée sur les positions avec les genoux »). Tout comme dans l'extrait précédent, on observe une structure commune au moment de l'ouverture, avec la présence de la particule « ben », suivie d'un alignement lexical avec la question du recruteur (« exemple », lignes 19 et 21), qui affiche l'adéquation (*fittedness*) de ce qu'il est en train de dire par rapport au contexte séquentiel de l'interaction.

Le jeune candidat fournit ensuite une indication temporelle « la semaine passée » (l. 21), dont il est connu par l'ensemble des participants qu'il s'agit d'une période où le candidat a effectué un stage dans une autre commune. Ces informations de temps et de lieu projettent que quelque chose de particulier s'apprête à être raconté à ce propos. La caractérisation « sur les positions avec les genoux » (l. 21-22) procure une information sur le type de récit qui va être raconté, à savoir le récit de l'acquisition d'une nouvelle technique de travail durant sa période de stage. De cette manière, produire un récit invité par le recruteur lors de l'entretien d'embauche fournit au candidat une occasion de démontrer qu'il a reçu des renseignements techniques, et donc d'affirmer qu'il possède des compétences professionnelles particulières (*claiming understanding*, cf. Sacks, 1992).

Bien que l'Extrait 9 projette un récit, ce qui n'est pas le cas de l'Extrait 10, on constate qu'il existe de nombreuses similitudes entre les deux extraits, où l'ouverture du récit répond à une invitation du recruteur de raconter une histoire, au moyen de la question comportementale « avez-vous un exemple à me donner ? ». L'analyse de ces extraits permet d'observer qu'à la

même question posée par le recruteur, les deux candidats différents formulent leur réponse selon la même configuration : tout d'abord un *pre-start* « ben », suivi de « par exemple », qui sont déployés localement de manière à afficher la pertinence (*fittedness*) de l'ouverture d'un récit en réponse à cette question du recruteur.

Voici un troisième extrait qui illustre comment une jeune candidate gère une demande explicite de donner un exemple par un recruteur. La jeune candidate (CA) postule pour une place de stage au sein de l'administration communale 1. Dans cet extrait, elle est interviewée principalement par un chef de service de cette administration (C1). Sont également présents une autre chef de service (C2) ainsi que la responsable des ressources humaines. La candidate est connue par la plupart des recruteurs présents, pour avoir déjà travaillé dans un des services de cette même administration communale.

Extrait 11 – « Commission extraparlamentaire » (E2)

1 C1: euh est ce qu'on vous a confié des tâches eu:h >autr- autres<
2 que des tâches d'aide >°je vous avais- je vous° ai< entendue
3 où: vous avez donné un coup de mai:n euh
5 (0.4)
6 CA: °ouais°
7 C1: bien donné un coup de +main ((en riant))+ [((aspiration))
8 CA: [mh
9 C1: dans plusieurs domaines est ce qu'on vous a donné des tâches ou
10 un objectif qui contenait plusieurs tâches à réaliser, .h
11 CA: oui.
12 C1: vous avez dû planifie:r imaginer combien de temps ça vous
13 prenai:t euh
14 CA: ouais.
15 C1: et cetera **est ce que vous avez un exemple** eu:h
16 CA: ben là je:: j'avais organisé justement la séance de commission
17 extraparlamentaire de la: jeunesse et de:s °affai-° non de la
18 jeunesse et eu:h des affaires sociales oui,
19 C2: mhm
20 CA: do[nc
21 C1: [de la jeun- extraparlamentaire de la jeunesse de l'enfance
22 et de la jeunesse
23 CA: voilà de l'enfance et de la jeunesse j'ai juste euh
24 C1: ouais [y en a plein
25 CA: [inversé
26 C1: moi aussi je m'y
27 CA: voilà
28 C1: +perds ((rire))+
29 CA: et pis euh donc j'avais dû organiser de A à Z,
((le récit continue))

Dans cet extrait, le recruteur C1 invite la candidate à raconter une situation où elle aurait géré des tâches concurrentes et planifié celles-ci (l. 1-15). Le tour du recruteur se termine par une demande explicite de donner un exemple d'une telle situation (« est-ce que vous avez un

exemple », l. 15). La candidate a préalablement manifesté à ses co-participants sa compréhension de la question posée et sa volonté d'entrer dans le tour au moyen de différentes productions (« ouais », l. 6 ; « mh », l. 8 ; « oui », l. 11 ; « ouais », l. 14). Au tout début de son TCU suivant la demande du recruteur de donner un exemple, la candidate commence par produire « ben » (l. 16). Il apparaît qu'à l'instar des deux extraits précédents, où le recruteur invite à donner un exemple d'une situation précise, la configuration « ben » + exemple constitue une configuration récurrente chez les jeunes candidats. Cette architecture de début de tour apparaît ainsi à plusieurs reprises en tant que ressource pour l'ouverture d'un récit suite à une question comportementale telle que « avez-vous un exemple ».

Le récit de l'expérience passé de la candidate débute à la ligne 16, et est rendue reconnaissable par la mise en place d'un cadre pour raconter l'action. Ici, la candidate introduit le personnage principal (« je », l. 16) et un élément situationnel (« la séance de commission extraparlamentaire », l. 16-17). De plus, elle conjugue le verbe d'action au plus-que-parfait (« j'avais organisé », l. 16), signalant à ses interlocuteurs qu'il s'agit d'un événement situé dans le passé. L'utilisation du marqueur « justement » (l. 16) constitue quant à lui un indicateur de pertinence. En effet, l'ensemble des recruteurs ainsi que la jeune candidate travaillant tous dans différents services de l'administration communale, la séance de commission extraparlamentaire est un fait connu de tous – notamment la date à laquelle elle s'est tenue, qui n'est pourtant pas évoquée dans la conversation, appartient à un savoir partagé par l'ensemble des participants.

La candidate accomplit ainsi les différentes tâches inhérentes à l'ouverture d'un récit conversationnel, telles que rendre l'ouverture reconnaissable (« j'avais organisé la séance de commission extraparlamentaire », l. 16-17), démontrer la pertinence de sa réponse par rapport à la question posée par le recruteur (« justement », l. 16), et acquérir la réceptivité de ses interlocuteurs (*acknowledgement* « mhm », l. 19).

On observe ainsi plusieurs similitudes entre les réponses apportées par les différents jeunes candidats à la question « avez-vous un exemple ? ». En effet, il s'agit d'une question relativement fermée, qui tend à orienter les candidats vers un certain type de réponse, notamment en faisant le récit d'une expérience passée. Il existe d'autres types de questions qui s'apparentent à une demande de fournir un exemple d'une situation donnée, comme c'est le cas dans l'extrait suivant. Dans l'Extrait 12 ci-dessous, le jeune candidat (CA) postule pour

une place d'apprentissage d'employé de commerce au sein de l'administration communale 2, et est interviewé par la responsable des ressources humaines (RH). Nous examinons ici plus en détail l'ouverture du récit de cet extrait présenté au Chapitre 5 – *Introduction à la collection* (Extrait 5).

Extrait 12 – « Restaurant » (E20)

1 (0.5)
2 RH: qu'est-ce qui fait qu'on doit vous prendre v|ous puis pas .h
3 forcément les autres apprentis qu'on va recevoir >enfin< les
4 autres personnes qu'on va recevoir.
5 (2.2)
6 CA: euh (1.6) ((raclement de gorge)) (1.9) déjà je suis quelqu'un
7 qui e:st- qui a vraiment beaucoup de motivation, (1.9) j'ai: de
8 grandes responsabilités, (4.5)
9 RH: quand^vous dites grandes responsabilités **quelle est la: la plus**
10 **grande responsabilité que vous avez eue jusqu'à maintenant à**
11 **assumer.**
12 (2.2)
13 RH: puisque vous avez quand même fait quelques [petits&
14 CA: [mhm
15 RH: &jobs comme ça qu'est-ce qu'on vous a donné de plus important à
16 gérer.
17 (0.5)
18 CA: °de plus important°
19 (1.0)
20 RH: à vos yeux.
21 (2.0)
22 CA: m:: (6.6) ah je- une fois avec euh mon oncle (x) au restaurant
23 du château d'orléans j'ai dû garder tout le restaurant tout
24 seul.
25 (0.5)
((le récit continue))

Dans cet extrait, le jeune candidat répond à une question de la recruteuse concernant les raisons pour lesquelles il devrait être engagé. Il y répond par l'énumération d'une liste d'affirmations sur sa propre personne (« je suis quelqu'un qui a vraiment beaucoup de motivation », l. 6-7; « j'ai de grandes responsabilités », l. 7-8). Après une longue pause de 4.5 secondes (l. 8), la recruteuse ne traite pas la réponse du candidat comme pertinente, et formule une demande de précision « quand vous dites grandes responsabilités quelle est la plus grande responsabilité que vous ayez eue jusqu'à maintenant à assumer » (l. 9-11). Cette question fonctionne de la même manière qu'une question de type « donnez-moi un exemple de responsabilité que vous ayez assumée », avec un design formel qui demande une exemplification. En effet, il s'agit dans les deux cas de questions relativement fermées, qui posent des attentes normatives sur le candidat pour qu'il cite effectivement un exemple précis

d'expérience vécue dans le passé. Dans cet extrait, le candidat gère cette question différemment des candidats des Extraits 9, 10 et 11.

En premier lieu, on constate en ligne 12 une absence de réponse de la part du candidat. Cette pause de 2.2 secondes est révélatrice du fait que le candidat ne trouve pas d'exemple immédiat de responsabilité passée à donner. La recruteuse reprend donc le tour et spécifie sa question, en apportant au candidat quelques pistes sur le type de réponses possibles (« puisque vous avez quand même fait quelques petits jobs », l. 13-15), démontrant ainsi que citer une responsabilité assumée dans le cadre d'une expérience professionnelle passée serait pertinente. Puis la recruteuse réitère sa demande explicite de citer une responsabilité (« qu'est-ce qu'on vous a donné de plus important à gérer », l. 15-16), ce qui a pour effet de renforcer la pression interactionnelle sur le candidat afin de donner un exemple de responsabilité.

Le démarrage d'une réponse pertinente de la part du candidat est particulièrement retardé par rapport à la question posée par la recruteuse (l. 9-11), et n'intervient qu'à partir de la ligne 22, après une succession de longues pauses silencieuses (jusqu'à 6.6 secondes, l. 22) et de pauses remplies (« de plus important », l. 18; « mmm », l. 22), manifestant à ses co-participants qu'il continue de chercher un exemple pertinent afin de répondre de manière adéquate aux attentes normatives posées par la question. Finalement, le candidat signale à ses interlocuteurs qu'il a trouvé un exemple et qu'il s'apprête donc à entrer dans le tour (« ah », l. 22). Ce 'changement d'état' (*change-of-state token*, voir Heritage, 1984) est suivi par la production d'informations permettant aux destinataires de situer l'action dans le temps et dans l'espace (« une fois », l. 22; « avec mon oncle »¹⁵, l. 22, « au restaurant du château d'orléans », l. 22-23). La construction de ce début de tour rend reconnaissable qu'un événement passé lié à une responsabilité s'apprête à être raconté, et donc qu'un récit est effectivement en cours d'ouverture.

L'ouverture du récit est ainsi rendue reconnaissable, entraînant une suspension des règles d'alternance des tours de parole et s'assurant de la réceptivité de ses destinataires. Cependant, au niveau de l'affichage de la pertinence, le jeune candidat ne déploie pas tous les moyens,

¹⁵ Il a été précisé plus tôt dans la conversation que l'oncle du jeune candidat est le tenancier du restaurant du Château d'Orléans.

contrairement aux candidats des Extraits 9, 10 et 11. En effet, il reste peu précis sur les informations fournies : « une fois » (l. 22) démontre effectivement que l'événement a eu lieu dans le passé, mais n'indique pas s'il s'agit d'une expérience récente – par opposition à l'Extrait 10 par exemple, où le candidat commençait par l'indication temporelle « la semaine passée ».

Pour conclure, les ouvertures de récits initiées par le recruteur comportent, comme constaté dans les quatre extraits présentés ci-dessus, de nombreux points communs. Premièrement, au niveau du formatage de la question posée par le recruteur. Dans les Extraits 9 à 12, sont en effet produites des questions très similaires : « vous avez un exemple ? » (Extrait 9) ; « vous avez un exemple ? » (Extrait 10) ; « est-ce que vous avez un exemple ? » (Extrait 11), ainsi que « quelle est la plus grande responsabilité que vous avez eue à assumer ? » (Extrait 12). Toutes ces questions constituent des demandes explicites de la part du recruteur de fournir un exemple concret d'une situation spécifique – en l'occurrence une réussite (Extrait 9), un acquis technique (Extrait 10), la gestion d'une tâche (Extrait 11) ou encore une responsabilité (Extrait 12). Sur le plan formel, ce type de questions fonctionnent de la même manière que les *yes/no question*, c'est-à-dire qu'il est possible d'y répondre par l'affirmative ou par la négative (Hutchby & Wooffitt, 2008), dont l'une est préférentielle. Cependant, étant donné le contexte, ces questions requièrent une réponse plus élaborée, comme le démontre par ailleurs la conduite des deux parties, et posent également d'autres attentes normatives. En effet, elles exercent des contraintes sur la manière dont le co-participant – ici, le candidat – doit répondre dans le tour suivant (Raymond, 2006). La visée pragmatique de ce type de questions consiste à éliciter une expansion du tour suivant (Nakamura, 2010), où il est attendu que le candidat fournisse un certain type d'information au recruteur. Les questions comme « vous avez un exemple ? » n'élicitent pas formellement un récit dans le tour suivant. Toutefois, le récit constitue une ressource utile pour répondre de manière pertinente à ce genre de questions.

Deuxièmement, il apparaît que les différents candidats reconnaissent et traitent tous ces questions comme des opportunités d'élaborer leur réponse (Heritage, 1985). On observe ici un usage sédimenté. Suite à une question de type « avez-vous un exemple ? », les jeunes candidats comprennent les attentes normatives que cela comporte, et y répondent par la production d'un récit d'une expérience passée. Cela est révélateur d'une compétence interactionnelle spécifique, et une interprétation adéquate des normes interactives de l'entretien d'embauche sur ce point précis.

Il existe toutefois des différences individuelles entre les candidats dans leur gestion de ce genre de questions. Certains y réagissent très rapidement (Extrait 9), d'autres après un long temps de réflexion (Extrait 12). Cependant, dans tous les cas, la construction du premier TCU du candidat fait très vite apparaître une contextualisation spatiale et/ou temporelle, une référence à un ou plusieurs personnages (Mandelbaum, 2013), et dans certains cas, une reprise d'un élément lexical. L'ensemble de ces éléments de début de tour jouent un double rôle, en rendant reconnaissable l'établissement d'un cadre pour raconter une action spécifique, et à la fois en démontrant la pertinence de la réponse en cours. Dès le tout début, le tour est ainsi 'porteur' d'un récit à venir, et rend reconnaissable pour les co-participants qu'un récit est en train d'être lancé.

6.3.3 Ouvertures de récits émergeant d'une activité de réponse du candidat

Enfin, le troisième type d'ouverture observé dans les données est l'ouverture de récit découlant du propos du candidat. Techniquement, sur le plan séquentiel, il s'agit ici d'un autre cas de récit raconté en seconde position (Schegloff, 1997), et découle également du candidat. Cependant, à la différence des récits en seconde position directement initiés par le recruteur (6.3.2), la question posée par le recruteur n'invite pas spécifiquement le candidat à produire un récit, mais la réponse du candidat débouche sur un récit. Contrairement aux ouvertures déterminées par le recruteur, le candidat n'a ici pas d'obligation interactionnelle de produire un récit en réponse à la question. Le récit émerge simplement dans la réponse du candidat, afin d'illustrer un exemple spécifique qui vient étayer, préciser et concrétiser une argumentation donnée. Le récit est ainsi déployé de manière volontaire par le candidat, qui instrumentalise le récit afin de le mettre au service de sa propre argumentation.

Comme nous l'avons vu dans le point 6.3.2, le formatage de la question posée par le recruteur joue un rôle primordial dans le processus d'ouverture d'un récit. La question peut imposer une forte contrainte invitant le candidat à produire un récit – comme c'était le cas pour la question « avez-vous un exemple ? » dans le contexte précis de son occurrence. Toutefois, nous constatons empiriquement que d'autres types de questions tendent également à susciter des récits chez les jeunes candidats. Nous avons ainsi observé que les questions concernant les

motivations des candidats à travailler dans le domaine dans lequel ils postulent, élicitaient majoritairement des récits. Cela s'explique par le fait que ces questions suscitent des réponses de type biographique, à travers lesquelles les candidats retracent leurs motivations, et cela crée un contexte propice à la production d'un récit sur un événement précis.

Afin d'illustrer cette catégorie d'ouvertures de récits émergeant d'une activité de réponse, où le récit émerge pour étayer une argumentation du candidat, nous présenterons une série d'exemples démontrant comment les jeunes candidats gèrent interactionnellement les tâches liées à l'ouverture, en déployant plus ou moins de moyens pour prouver leur motivation. Le premier extrait présente un jeune candidat (CA) postulant pour une place d'apprentissage d'automaticien auprès d'une entreprise privée. Le recruteur (RE) qui mène l'entretien est un chef de ligne et formateur d'apprentis.

Extrait 13 – « Tu t'enfermais dans ta chambre » (E29)

1 (0.5)
2 RE: ça me=permet de: de vous poser la question suiv[↑]ante,
3 .h finalement qu'est ce qui fait que .h vous ave::z cette envie
4 de venir dans un domaine TECHnique étant donné que=PERsonne
5 .h dans la- dans votre famille n'est- n'est en lien direct avec
6 la technique.
7 (0.3)
8 CA: ben depuis tout petit j'aime bien euh construire euh de:s
9 objets ou bien (0.6) démonter pour voir ce=qu'y avait à
10 l'intérieur?
11 (0.5)
12 CA: **justement hier soir euh mon père** il=m'a dit euh chaque fois
13 dans ta chambre euh tu t'enfermais pis ben tu con- tu démontais
14 (0.3) des appareils pour voir ce=qu'y avait à l'intérieur?
((le récit continue))

L'extrait commence par une question du recruteur, demandant au candidat pourquoi il a envie de travailler dans le domaine de la technique. Ce type de question est particulière, puisqu'elle tend à susciter la description d'une trajectoire personnelle. Pour y répondre de manière pertinente, il est attendu du candidat qu'il démontre sa motivation à travers le déploiement de tous les éléments qui lui ont donné l'envie de travailler dans ce domaine. Le candidat commence par fournir des informations générales sur lui-même (« depuis tout petit j'aime bien construire des objets », l. 8-9 ; « démonter pour voir ce qu'il y avait à l'intérieur », l. 9-10).

A la ligne 12, le candidat lance le début d'un récit. A noter que l'ouverture du récit est précédée par une pause de 0.5 seconde (l. 11), où le recruteur ne manifeste pas de réaction, ni ne reprend le tour de parole, ce qui démontre qu'il attend davantage de la part du candidat. Le candidat introduit alors un marqueur « justement » (l. 12), qui revêt la fonction d'affichage de la pertinence de ce qui va suivre, en lien avec l'argumentation qui précède. Puis il produit un élément de cadrage temporel précis dans le passé (« hier soir », l. 12), suivi de l'introduction d'un personnage dont il n'avait pas encore été question au cours de la conversation (« mon père », l. 12). Ces informations d'arrière-plan sont reconnaissables pour le destinataire comme étant la mise en place d'un cadre pour une action que le candidat s'apprête à raconter. Les éléments d'arrière-plan fournissent toutes les informations nécessaires au destinataire pour que celui-ci soit en mesure de reconnaître le climax du récit en tant que climax, et de concevoir ce dernier comme étant pertinent (Liddicoat, 2007) au regard des indices projetés dès l'ouverture du récit, voire dans la question même du recruteur précédant la production du récit. Ces éléments d'arrière-plan peuvent se présenter sous la forme d'informations temporelles (par exemple *hier, l'autre jour, l'été dernier*, etc.), spatiales (par exemple *au restaurant, à l'école*), et d'informations concernant le ou les personnages principaux (par exemple *avec mon oncle*). Ici, le récit fonctionne comme une sorte de 'preuve' des affirmations précédentes concernant la motivation du jeune candidat, preuve qui invoque par ailleurs un témoin externe – son père, l. 12 – et qui par le cadrage temporel « hier » (l. 12) est rendu d'autant plus actuelle.

Ainsi, le jeune candidat déploie une ouverture de récit lui permettant de mettre en scène une preuve concrète de sa motivation pour le domaine de la technique. Sachant que le fait de raconter un récit permet de se rendre unique et de se démarquer des autres candidats (Roulin, Bangerter & Yerly, 2011), une telle réponse sera potentiellement mieux évaluée par le recruteur que si le candidat s'en était simplement tenu à donner des caractéristiques personnelles (par exemple 'je suis bricoleur') ou des événements récurrents (par exemple 'j'ai toujours réparé des choses').

L'extrait suivant présente une situation similaire à l'exemple 13 ci-dessus. Il s'agit d'un autre candidat (CA) au poste d'apprentissage d'automaticien dans la même entreprise, interviewé par le même responsable de ligne (RE). La question posée par le recruteur est également similaire à celle de l'extrait précédent, où ce dernier interroge le candidat sur ses motivations et sur son lien par rapport au domaine professionnel de la technique. Cette question fait

typiquement partie du canevas d'entretien de ce recruteur, et a été posée à tous les candidats pour le poste que nous avons enregistrés.

Extrait 14 – « Serrurier » (E25)

1 (3.1)
 2 RE: °très bien° >j'aime bien< demander ce=que::: fait l'entourage,
 3 .h la famille moi ça me=permet de faire une petite photographie
 4 très rapide .h eu:h (0.5) du milieu duquel vous venez,
 5 eu:h pour voir un petit peu .h si y a des liens avec le domaine
 6 dans lequel on est ici aujourd'hui donc la technique,
 7 CA: °d'accord°
 8 RE: euh là y en aurait pas forcément, (0.2)
 9 CA: be:n enfin **av[ant mon&**
 10 RE: [que-
 11 CA: **&papa il était serrurier,**
 12 RE: d'acc[ord?
 13 CA: [mon grand père aussi, (0.3)
 14 RE: votre grand papa aussi?
 15 CA: ouais en fait c'était la boîte de mon grand père pis mon père
 16 l'a repris, (1.9)
 ((le récit continue))

Au début de l'extrait, le recruteur, en se basant sur les informations données par le jeune candidat sur la profession respective de ses parents, affirme que celui-ci n'a pas de lien avec le domaine de la technique (« là y en aurait pas forcément », l. 8). Rapidement, le candidat prend le tour de parole (l. 9), en-dehors d'un TRP puisque le recruteur produit une intonation continuative (l. 8). Le candidat commence par introduire « ben » (l. 9) avec un allongement vocalique, lui permettant d'entrer dans le tour. Il produit ensuite un marqueur « enfin » (l. 9), qui projette une contradiction de l'affirmation du recruteur selon laquelle le candidat n'aurait aucun lien avec le domaine de la technique. Ce marqueur projette ainsi qu'une réparation suivra pour démontrer qu'en réalité, il est erroné d'affirmer qu'il n'existe aucun lien.

L'élément « avant » (l. 9) signale que le récit qui va suivre est celui d'un événement situé dans le passé. L'utilisation de l'imparfait pour les temps verbaux (« il était », l. 11) en fournit un indice supplémentaire. De même, en introduisant le personnage « mon papa » (l. 9-11), le candidat projette qu'il y aura quelque chose de spécifique à raconter à propos de lui. Par ailleurs, ces éléments projettent ce qui suit comme étant à la fois reliés aux propos antérieurs du candidat, et à la question du recruteur au sujet du « milieu » duquel il vient (l. 4). Le candidat fournit ainsi des éléments reconnaissables en tant qu'ouverture de récit. Le travail interactionnel nécessaire à l'ouverture d'un récit est ainsi accompli, et l'ouverture est reconnue et acceptée par le recruteur, qui se positionne en tant que destinataire du récit à venir

(*acknowledgement* « d'accord », l. 12). Ce travail interactionnel réalisé par l'ensemble des co-participants dès l'ouverture permettra ensuite au tour de parole d'évoluer dans un format de storytelling reconnaissable : la narration d'un événement passé (Mandelbaum, 2013).

Dans l'Extrait 14, tout comme dans l'extrait précédent, le jeune candidat utilise donc le récit comme un instrument lui permettant d'étayer son argumentation, bien que son accomplissement soit différent par rapport à l'Extrait 13. En effet, il est plus convaincant de démontrer qu'il a effectivement un lien avec le domaine de la technique plutôt que de simplement l'affirmer, et le récit d'un événement passé permet au candidat d'apporter au recruteur la preuve du lien existant. Par ailleurs, rapporter un tel événement passé permet au candidat de démontrer au recruteur que son intérêt pour le domaine technique n'est pas le fruit du hasard, mais qu'elle est de longue date.

Les récits constituent donc une ressource utile pour les candidats, afin d'illustrer de manière très concrète des motivations ou des compétences qu'ils déclarent avoir. Ouvrir un récit d'expérience personnelle permet de les 'prouver', de gagner en crédibilité et également de se démarquer des autres candidats. Le candidat de l'extrait suivant déploie lui aussi un récit ayant pour fonction d'illustrer son argumentation. Dans cet extrait, le jeune candidat (CA) postule pour un poste de technicien-ambulancier au sein du service des ambulances de la commune 2. Au moment de l'entretien, il vit et travaille dans un autre pays que la Suisse. Le candidat est interviewé par le chef du service (SE), qu'il a déjà eu l'occasion de rencontrer dans le contexte professionnel – les deux hommes se tutoient. Est également présent lors de l'entretien un autre collaborateur du service.

Extrait 15 – « Ambulancier » (E16)

- 1 SE: euh juste est-ce que tu penses >ça c'est une dernière question
2 là< je suis en train de voir (xxx) encadré,
3 euh le- ton activité comme pompier volontaire elle est
4 compatible avec un métier tel que tel qu'ici avec des horaires
5 irréguliers l'école et tout ça
6 CA: mhm
7 SE: en parallèle?
8 CA: tout simplement parce que c'est pompier volontaire quoi.
9 SE: ouais
10 CA: donc moi j'ai dit clairement à mon chef,
11 SE: ouais
12 CA: dans volontaire y a volontaire hein.
13 SE: ouais
14 CA: si j'ai pas le temps je le enfin je le fais pas je me mets pas
15 des .h
16 SE: d'accord

17 CA: enfin,
 18 SE: ouais
 19 CA: après y a les professionnels pour ça et- ah non le boulot
 20 volontaire prend pas le dessus sur euh
 21 SE: d'accord
 22 CA: bon après si- si tu viens si je viens de chez moi pour aller
 23 travailler
 24 SE: mh
 25 CA: puis que je rencontre un accident de la route je m'arrête
 26 SE: ouais
 27 CA: enfin je m'arrêterai quand même
 28 SE: mh mh
 29 CA: même si je suis en retard au service
 30 SE: ouais
 31 CA: tu vois enfin
 32 SE: mhm
 33 CA: je peux pas je pense que Hugo- Hugo m'a déjà dit qu'il l'avait
 34 déjà fait donc euh
 35 SE: mhm
 36 CA: après je pense que ça peut être qu'un plus d'un côté le fait
 37 que j'ai vu euh plusieurs choses ça permet peut-être de
 38 SE: ouais
 39 CA: d'amé- >enfin< pas d'améliorer mais tu peux toujours apporter
 40 ta pierre à l'édifice quoi
 41 SE: mhm
 42 CA: je pense qu'il y a pas de système parfait puis
 43 SE: mhm
 44 CA: puis moi d'un côté chez moi ils sont contents parce que ça fait
 45 quelqu'un qui a une activité presque professionnelle
 46 SE: mh mh
 47 CA: donc euh ben je sais pas **l'autre coup on a fait une prise en**
 48 **charge dans un- dans le home de chez moi,**
 49 SE: mh
 50 CA: ben ça- c'est moi qui étais chef ben les gars ils ont trouvé un
 51 peu de changement parce que
 52 SE: mh
 ((le récit continue)

Le recruteur demande au candidat si son activité en tant que pompier volontaire est compatible avec le métier d'ambulancier (l. 1-7). Le candidat y répond par une deuxième partie de paire adjacente affirmative (« mhm », l. 6), puis se lance dans une longue expansion de sa réponse constituée de multiples unités, en donnant plusieurs arguments : « tout simplement parce que c'est pompier volontaire » (l. 8) ; « si j'ai pas le temps je le fais pas » (l. 14) ; « y a les professionnels pour ça » (l. 19). Le candidat nuance ensuite son argumentation, en expliquant que s'il tombait sur un accident de la route en allant au travail, il s'arrêterait, même s'il est en retard au service (l. 22-34). Une telle argumentation a pour fonction d'afficher sa motivation, aussi bien en tant que pompier qu'en tant qu'ambulancier. Il ajoute que cette double expérience « ne peut être qu'un plus » (l. 36), et que chacun des domaines peut « apporter sa pierre à l'édifice » (l. 39-40). Le candidat explique que là où il exerce son activité de pompier volontaire (« chez moi », l. 44), les autres pompiers sont « contents

d'avoir quelqu'un qui a une activité presque professionnelle » (l. 44-45), c'est-à-dire qui a des compétences techniques en tant qu'ambulancier.

Le candidat démarre un récit à la ligne 47, en introduisant des informations d'arrière-plan. « L'autre coup » (l. 47) signale qu'il s'agit d'un événement survenu dans le passé, bien que de manière imprécise. Le candidat introduit également le pronom personnel « on » (l. 47), qui réfère à lui-même et à l'ensemble de ses collaborateurs du groupe des pompiers volontaires de sa région. L'ensemble de l'annonce « on a fait une prise en charge » (l.47-48) rend reconnaissable pour les interlocuteurs que le candidat aura d'autres choses à dire à propos de ces personnages et de cette situation spécifique. En effet, le récit est lancé par le candidat, qui s'appuie sur la capacité de ses interlocuteurs à reconnaître une amorce de récit (Mandelbaum, 2013) et ainsi ajuster leur comportement afin de s'aligner en tant que destinataires du récit. Ici, l'*acknowledgement* « mh » (l. 49) produit par le recruteur manifeste sa compréhension du tour du candidat comme projetant une suite, et signale à celui-ci qu'il se positionne effectivement en tant que destinataire d'un possible récit à venir.

De cette manière, le candidat utilise le récit comme une ressource pour démontrer ses compétences techniques, plutôt que de simplement affirmer que ses collègues sont contents de lui (l. 44-45). Ouvrir un récit au cours d'une argumentation générale sur ses propres qualités est donc utile afin de rendre celles-ci plus concrètes et donc plus convaincantes auprès des recruteurs.

En conclusion, les ouvertures de récits émergeant d'une activité de réponse produite par le candidat surviennent dans le cadre d'une argumentation générale de ce dernier, et ont pour fonction d'étayer cette argumentation en fournissant un exemple concret. Ainsi, ouvrir un récit permet aux candidats de déployer un élément argumentatif plus différencié. Par exemple, le candidat dans l'Extrait 13 utilise le récit comme ressource pour *démontrer* ce qu'il affirme, à savoir qu'il a toujours aimé le domaine de la technique. Ouvrir un récit lui permet de 'prouver' au recruteur que sa motivation est plus sophistiquée qu'un simple attrait pour ce domaine professionnel. De la même manière, le candidat de l'Extrait 15 ouvre un récit afin d'étayer son argumentation selon laquelle ses collaborateurs pompiers sont contents de bénéficier de ses compétences professionnelles. De cette manière, l'argumentation des candidats est rendue plus concrète, plus unique, et permet d'éviter de produire des auto-louanges tout en affichant leurs propres qualités.

L'argumentation des candidats est d'abord très générale, voire stéréotypée. En effet, en comparant les réponses de tous les candidats au poste d'apprentissage d'automaticien à la question posée par le recruteur « qu'est-ce qui vous a donné envie de venir dans le domaine de la technique », comme c'était le cas dans l'Extrait 13, sept candidats sur neuf débutent leur réponse par des événements récurrents ou des éléments de présentation de soi (« j'ai toujours aimé être manuel », E23 ; « j'aime bien travailler avec les mains », E24 ; « j'aime bien ce qui est électronique et ce qui est mécanique », E26 ; « quand j'étais petit j'adorais construire mes Lego », E28 ; « depuis tout petit j'aime bien construire des objets », E29 ; « je suis quelqu'un qui aime beaucoup les mathématiques et la logique », E30 ; « déjà à l'école je suis fort en maths », E30). Cette question posée par le recruteur suscite donc un certain type de réponse, car on observe une récurrence dans les réponses de la majorité des candidats. Les réponses se présentent d'abord sous une forme biographique et peu détaillée.

Ouvrir un récit a pour effet d'introduire un changement dans la granularité des événements, et de faire un 'zoom' sur un événement particulier survenu dans le passé, qui rendra l'argumentation plus authentique, et permettra donc de servir à l'individualisation des candidats les uns par rapport aux autres. Le récit constitue donc une ressource pratique pour le candidat afin de concrétiser ses dires en leur donnant un effet de vérité et de se distinguer de ses concurrents pour le poste.

Par ailleurs, il faut rappeler l'importance du rôle du recruteur dans la production d'un récit, même lorsque l'ouverture est déterminée textuellement. En effet, les récits qui surviennent dans le cadre d'une argumentation générale du candidat font suite soit à une absence de réaction du destinataire (Extrait 13), soit à un *acknowledgement* (Extraits 14 et 15). Lorsque le destinataire ne réagit pas, ni sur le plan verbal, ni sur le plan multimodal, l'absence de réaction est significative, puisque le candidat la traite comme un feu vert pour continuer leur tour, qui se prolonge en récit d'expérience personnelle. De même, un *acknowledgement* de la part du recruteur, comme par exemple « mhm », incarne une invitation à développer davantage la réponse. Ces deux types de comportement de la part des recruteurs illustrent bien la manière dont le récit, dès son ouverture, s'oriente en fonction des co-participants (*recipient design*, cf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

6.4 Projection d'un récit d'un certain type

Les extraits présentés sous le point 6.3 ont permis d'observer comment les tâches interactionnelles liées à l'ouverture des récits sont implémentées par l'ensemble des interactants. En particulier, l'analyse de ces extraits a rendu visible la manière dont les candidats rendent reconnaissables les ouvertures de récits, en démontrant la pertinence, et s'assurent de la réceptivité de leurs destinataires. Cependant, les tâches liées à l'ouverture d'un récit ne se limitent pas seulement localement au début du récit lui-même, mais ont des implications sur la suite du récit à venir. Ainsi, l'ouverture du récit projette déjà un récit d'un certain type, et esquisse donc le genre d'histoire que le locuteur s'apprête à raconter : une histoire drôle, une plainte, une histoire de réussite, etc. La configuration de l'ouverture a des conséquences sur le type de récit, et donne d'importantes indications sur la manière dont le récit doit être reçu par le destinataire.

L'exemple suivant illustre comment l'ouverture d'un récit projette typiquement une histoire d'un certain type. Dans cet extrait, la jeune candidate (CA) postule pour une place d'apprentissage d'employée de commerce dans l'administration communale 2. Elle est interviewée par la responsable des ressources humaines de la commune (RH). Est également présente une formatrice d'apprentis.

Extrait 16 – « Crèche » (E5)

1 (1.0)
2 RH: à part l'apprentissage d'employé de commert- de commerce pardon
3 est ce que vous êtes intéressée par une autre profession.
4 CA: .h [alors euh
5 RH: [y a quelque=chose qui [vou:s
6 CA: [((raclement de gorge))
7 RH: °plaît°
8 CA: **à la base j'ai essayé .h avec les enfants,** (0.9) >alors voilà<
9 ça me plai↓sait au début ça me plaisait beaucoup=j'ai une
10 petite soeur et je m'en- >voilà< ça me plaisait beau[coup
11 RH: [donc socio
12 éducative alors
13 CA: voilà.
14 RH: [ouais
15 CA: [mais j'ai pas fait UN STAge euh >en rapport avec l'école<
16 donc&
17 RH: mhm?
18 CA: &je suis allée moi↑ j'ai fait parce=que je connaissais
19 quelqu'un,
20 RH: mhm?
21 CA: pis voil↓à alors j'ai pa:s j'ai pas de feuille=j'ai pas rempli
22 de=feuille

23 RH: ouais
 24 CA: et euh EN STAGE ça m'a pas du tout plu.
 25 (1.2)
 26 CA: ET [euh
 27 RH: [(°xxx°)
 28 CA: mes PArnts ils ont un magasin de: de télévision je=sais pas si
 29 [vous
 30 RH: [mhm
 31 CA: connaissez
 32 RH: oui
 33 CA: sven billod
 34 RH: ouï ouais.
 35 CA: et puis alors là bas eu:h je=passe beaucoup de temps dans les
 36 bureaux j'essaye beaucoup de=comprendre les factures tout
 37 ce=qu'il fait euh administra- ti:f >tout ça<,
 38 RH: mhm?
 39 CA : alors direct ça m'a plu pis je=me suis dit pourquoi pas essayer
 40 là dedans?
 41 (0.2)

Dans cet extrait, la recruteuse demande à la candidate si elle est intéressée par une autre profession que celle d'employée de commerce (l. 2-3). Il s'agit donc d'une question concernant les motivations de la jeune fille à exercer le métier pour lequel elle postule. D'un point de vue formel, il s'agit d'une *yes/no* question. La jeune candidate entre cependant dans le tour de parole en commençant par un marqueur « alors » (l. 4), qui indique potentiellement que la réponse ne peut pas être formulée simplement en termes de oui ou non, mais nécessite un développement plus complexe. En effet, la candidate poursuit son tour en disant « à la base j'ai essayé avec les enfants » (l. 8). Cette unité de construction du tour constitue une ouverture de récit et accomplit différentes actions.

L'utilisation de « à la base » (l. 8) indique que la candidate réfère à une situation initiale, située dans le passé, et s'opposant à une situation actuelle. La conjugaison du verbe au passé composé (« j'ai essayé », l. 8) fournit un indice supplémentaire sur le fait que la candidate raconte un événement produit dans le passé. La candidate introduit ensuite un nouvel élément d'information, encore jamais mentionné jusqu'alors (« avec les enfants », l. 8), que la recruteuse comprendra et validera ensuite comme « socio-éducative alors » (l. 11-12). Enfin, la candidate produit une intonation continuative (l. 8), signalant à ses interlocutrices que son tour de parole est conçu pour être prolongé, de manière à raconter l'évolution de ses motivations professionnelles. L'énoncé de la candidate à la ligne 8 déploie ainsi plusieurs indices permettant de mettre en place une ouverture de récit reconnaissable comme telle par ses co-participants. La pause silencieuse de 0.9 seconde (l. 8) témoigne que les recruteuses ont effectivement interprété le tour précédent comme étant une ouverture de récit, et qu'elles se

positionnent en tant que destinataires du récit à venir en suspendant le système ordinaire d'alternance des tours de parole.

Le métier d'assistante socio-éducative n'ayant que peu de points communs avec celui d'employée de commerce, il y a donc une histoire à raconter à propos du changement de motivations professionnelles de la jeune fille. En disant « à la base j'ai essayé avec les enfants » (l. 8), la candidate donne un indice sur le type de récit qu'elle s'apprête à produire : il s'agit typiquement de ce que l'on appelle une *change of mind story*. En effet, la candidate mentionne son intérêt initial pour une profession socio-éducative (« ça me plaisait », l. 9; « ça me plaisait beaucoup », l. 9; « ça me plaisait beaucoup », l. 10). Ensuite, elle établit un élément problématique : « en stage ça m'a pas du tout plu » (l. 24). Puis la candidate introduit de nouveaux éléments déclencheurs du changement d'orientation : « mes parents ils ont un magasin de télévision » (l. 28) ; « je passe beaucoup de temps dans les bureaux » (l. 35-36). Enfin, la candidate produit une évaluation « direct ça m'a plu » (l. 39), et conclut en exprimant sa nouvelle motivation pour le métier d'employée de commerce (« je me suis dit pourquoi pas essayer là-dedans », l. 39-40).

Ainsi, dès les tous premiers moments de l'ouverture du récit, le narrateur projette déjà le type d'histoire qui va être raconté. Ces indices sont importants, car ils permettent déjà d'esquisser la trajectoire potentielle du récit à venir, et fournit des indications aux destinataires sur la manière dont ils doivent comprendre et recevoir le récit. Dans l'Extrait 16 ci-dessus, la jeune candidate déploie un récit afin d'expliquer son changement de motivation quant à ses objectifs professionnels. Le récit lui permet donc de démontrer que son intérêt pour la profession socio-éducative est totalement révolu et que sa motivation pour le métier d'employée de commerce est désormais exclusive. La stratégie du récit s'avère ici efficace, car les co-participantes se positionnent en tant que destinataires du récit, en ne prenant pas le tour de parole lors des pauses (l. 8, 25), ou en produisant des continueurs (« ouais » ou « mhm », l. 14, 17, 20, 23, 30, 38).

6.5 Conclusion

L'ouverture d'un récit représente ainsi le lieu où se déploient les différents mécanismes qui permettront au récit de se développer au cours de la conversation. En effet, sans accomplir les nombreuses tâches interactionnelles inhérentes à l'ouverture, le récit ne peut avoir lieu. L'analyse des différents extraits de ce chapitre a permis d'observer que tous les candidats mettent en œuvre ces différentes tâches dès l'ouverture, comme rendre l'ouverture du récit reconnaissable pour les destinataires, démontrer la pertinence de produire un récit, s'assurer de la réceptivité de leurs destinataires, et projeter un récit d'un certain type.

Cependant, nous avons pu observer que les techniques d'ouverture de récits sont variables. Cela s'explique par le fait que chaque récit est créé localement, de manière unique et conçu spécialement pour le contexte dans lequel il émerge, en tenant compte de ses contingences. Dans le cadre des entretiens d'embauche, le contexte est souvent lié au formatage de la question posée par le recruteur. L'intervieweur joue donc un rôle essentiel dans le processus d'ouverture d'un récit, puisque la question qu'il pose peut exercer une pression interactionnelle sur le candidat afin qu'il produise un récit. C'est le cas pour tous les extraits où l'ouverture est initiée par le destinataire (point 6.3.2).

D'autres types de questions posent moins de contraintes sur le candidat pour produire un récit, mais incitent tendanciellement les candidats à raconter un événement passé. Nous avons observé que c'était souvent le cas lors de questions touchant aux motivations du candidat pour le poste, et que celles-ci tendaient à susciter des réponses de type biographique. Ce sont les cas que nous avons analysé sous le nom d'ouvertures émergeant d'une activité de réponse du candidat (point 6.3.3).

Ainsi, les analyses de nos données font apparaître qu'il existe en tout cas deux types de questions posées par les recruteurs dont l'usage semble stabilisé. En effet, nous avons pu observer de nombreuses similarités dans la manière dont les différents candidats répondent à une question d'un même type. Cela reflète des compétences interactionnelles et narratives de part et d'autre chez les participants, tant du côté des recruteurs que de celui des candidats, car même si l'ouverture est le plus souvent initiée par le recruteur, elle reste fondamentalement collaborative entre l'ensemble des participants à l'interaction. L'analyse des ouvertures de

récits effectués par des jeunes candidats lors d'un entretien d'embauche a aussi permis de mettre en lumière l'importance du rôle du recruteur, qui est capable d'influencer la production de récits en posant certains types de questions. Le formatage de la question est également liée avec la granularité du récit, car plus la question est contraignante sur le fait de raconter un exemple précis, plus le candidat a tendance à rapporter un événement spécifique vécu dans le passé, comme nous le verrons dans le Chapitre 7.

Il faut toutefois souligner que seul un nombre limité de sollicitations du recruteur débouchent réellement sur un récit dans le sens de narration d'un événement unique situé dans le passé (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Ce constat a été basé sur une étude menée en laboratoire, où soixante candidats ont répondu à quatre questions comportementales axées autour de différentes compétences (organisation, persuasion, gestion du stress et communication). Les résultats de cette étude indiquent qu'en réalité, les questions comportementales en entretien d'embauche génèrent peu de récits – moins d'une fois sur quatre. En effet, les candidats répondent le plus souvent par des pseudo-récits, qui résument un ensemble d'événements similaires produits dans le passé. Ces résultats démontrent que même lorsque la question est spécifiquement conçue pour solliciter le récit d'une expérience passée, celle-ci ne déclenche pas automatiquement un récit dans la réponse produite par le candidat.

Ainsi, le formatage des questions posées par le recruteur joue un rôle important en termes d'invitation au candidat de produire un récit, mais rencontre aussi certaines limites. En effet, la production du récit est également déterminée par le candidat, qui choisit de saisir ou non les opportunités de raconter un événement précis situé dans le passé. Lorsque le candidat choisit de produire un récit suite à une question qui invite à le faire, il signale son intention à ses interlocuteurs en mettant très rapidement en place les tâches interactionnelles servant de pré-balise au récit qui va suivre, comme nous avons pu l'observer dans les exemples présentés dans ce chapitre.

Pour comprendre comment s'opère l'ouverture d'un récit, il est nécessaire d'observer le formatage de la question posée en amont par le recruteur, qui établit un pré-contexte pour le récit à venir. Pour certains types de questions, comme « avez-vous un exemple » ou « qu'est-ce qui vous a motivé », l'initiation est invitée par le recruteur, en mettant une pression interactionnelle sur le candidat pour qu'il produise un récit. Cependant, l'ouverture est

toujours produite de manière collaborative, chacun des co-participants à l'interaction ayant un rôle et des tâches interactionnelles bien précises afin de l'accomplir.

Chapitre 7 – Progression du récit et actions accomplies dans le récit

7.1 Introduction

Une fois accomplie l'étape de l'ouverture du récit, le *floor* conversationnel est libre pour laisser le récit se déployer et progresser jusqu'à sa clôture. Le narrateur présente alors un enchaînement d'événements, typiquement chronologiques, qui incarne le 'corps' principal du récit. Ces événements passés diffèrent des éléments de *framing* ou de *setting* mis en place au moment de l'ouverture, qui, comme mentionné dans le chapitre précédent, servent à mettre en place un cadre ou un arrière-plan pour raconter une action, en introduisant par exemple un lieu et un personnage (Lerner, 1992 ; Mandelbaum, 2013 ; Sidnell, 2011a). Le moment où le narrateur raconte l'action est précisément ce que l'on désignera ici par le terme de 'corps' du récit.

Cependant, les récits produits par les jeunes candidats dans les entretiens d'embauche sont très inégaux en termes de progression, et beaucoup d'entre eux développent peu le corps principal. En effet, il a été démontré que les jeunes candidats à un entretien d'embauche ont tendance à peu détailler, voire à omettre complètement, les actions qu'ils ont entreprises pour gérer un problème spécifique ou modifier une situation donnée (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Pourtant, l'une des principales attentes normatives qui pèsent sur le comportement d'un candidat lors d'un entretien d'embauche consiste à 'prendre l'initiative' de répondre de manière proactive aux questions posées par le recruteur (Bangerter & Gosteli-Corvalan, à paraître), ce qui implique notamment pour le candidat de reconnaître les sollicitations du recruteur pour prendre le *floor* et saisir les opportunités pour se présenter de manière valorisante. Le manque d'initiative chez les jeunes candidats dans leurs réponses aux questions s'explique du fait de leur inexpérience en matière d'entretiens d'embauche. De plus, leur expérience en matière d'interactions institutionnelles – notamment en ce qui concerne les activités de questions-réponses – se limite souvent au contexte scolaire, où la prise d'initiative revient généralement au professeur (Bangerter & Gosteli-Corvalan, à paraître ; Cazden &

Beck, 2003). Certains candidats produisent spontanément un récit doté d'un corps principal détaillé, en décrivant les actions qu'ils ont mises en œuvre dans une situation passée, mais d'autres ne parviennent pas toujours à développer la progression du récit.

De ce fait, le rôle des destinataires, les recruteurs, est particulièrement important dans la progression du récit. La production de la progression est fondamentalement co-produite par l'ensemble des participants. Une telle collaboration entre les participants à l'interaction est essentielle pour l'accomplissement du récit, pas seulement lors des moments charnière de l'ouverture et de la clôture du récit, mais également tout au long de sa progression. La participation du destinataire au récit, de la plus minimaliste à la plus active, joue donc un rôle déterminant dans la progression du récit, en étayant les éléments de récit produits par le candidat. Ainsi, les recruteurs sont à même d'influencer la progression du récit, au moyen d'*acknowledgement tokens* comme manifestations d'écoute et de réception du récit, ou de questions de relance sur certains aspects de l'histoire par exemple. Ces ressources permettent d'offrir une opportunité au candidat de détailler davantage son récit dans un tour de parole plus étendu en fournissant de nouvelles informations pertinentes. Ces deux cas seront examinés dans le présent chapitre, par l'observation de la manière dont le destinataire contribue au récit tout au long de son déroulement. De cette manière, il sera rendu visible comment les participants ajustent leur conduite les uns par rapport aux autres, tour par tour dans la production d'un récit.

La raison d'une collaboration aussi finement coordonnée entre les participants à l'interaction est que le récit possède des fonctionnalités permettant aux participants d'accomplir des actions. Le second objectif de ce chapitre consistera donc à analyser quelles actions conversationnelles sont réalisées à travers la narration. Incarnant un moyen privilégié pour le candidat de mettre en avant ses compétences, une fonction principale du récit est de permettre au candidat de se présenter soi-même sous un angle particulier. Quant au recruteur, les éléments de présentation de soi dans le récit lui fournissent de précieuses informations sur lesquelles se baser dans son évaluation du candidat. La collaboration des co-participants à la production d'un récit constitue donc à la fois un outil important pour le candidat et pour le recruteur.

Les candidats disposent de différentes ressources pour se présenter eux-mêmes sous un angle positif à travers un récit. Dans le présent chapitre, nous nous concentrerons sur un type de

ressource particulière, fréquemment mobilisée dans les récits : les *depictions* (Clark & Gerrig, 1990). Les *depictions* sont conçues comme différant des descriptions. En effet, les *depictions* démontrent, ou dépeignent, plutôt que décrivent certains aspects particuliers d'actions ou d'événements passés (Clark & Gerrig, 1990). Le recours aux *depictions* a pour effet de rendre le récit plus vivant (Orr, 1996), en jouant l'attitude ou le ton des personnes citées, ou en mimant les gestes de la situation (Bangerter, Mayor & Pekarek Doehler, 2011).

Le discours rapporté direct constitue un mode de *depiction*, en ce qu'il met en scène la parole citée. Il consiste donc à utiliser la parole pour rapporter des paroles (Clift & Holt, 2007), et représente un outil puissant pour les candidats dans les entretiens d'embauche, en ce qu'il constitue une ressource pour que les recruteurs connectent le récit avec l'expérience passée (Holt, 2000). En donnant des ressources pour se caractériser ou se mettre en scène, le discours rapporté direct contribue directement à la présentation de soi à travers le récit.

Un second phénomène, lié à celui du discours rapporté direct, est celui de la pensée rapportée. La technique de la pensée rapportée consiste à citer dans la conversation en cours une pensée que le locuteur aurait eue au cours de l'événement rapporté. Cependant, il n'est pas possible de déterminer si la pensée a réellement été exprimée lors de l'événement passé, ou s'il s'agit d'une pensée formulée après-coup (Bangerter, Mayor & Pekarek Doehler, 2011). Dans tous les cas, la pensée rapportée est présentée au destinataire comme la manière dont le locuteur a perçu les événements sur le moment (Barnes & Moss, 2007). La pensée rapportée est identifiable et observable dans la conversation, en tant que généralement introduite par les occurrences « je me suis dit » ou « j'ai pensé » par exemple (Barnes & Moss, 2007 ; Jefferson, 2004). Tout comme le discours rapporté direct, la pensée rapportée permet une mise en scène de soi-même comme d'autrui, afin d'appuyer une argumentation en augmentant l'authenticité de l'histoire, et avec elle sa crédibilité.

Enfin, le dernier phénomène de *depiction* que nous traiterons dans le présent chapitre est celui du *reenactment* (Sidnell, 2006). Le *reenactment* consiste à rejouer, en utilisant le langage mais également d'autres ressources multimodales, comme le regard et les gestes, des événements produits dans le passé. Le *reenactment* de certains éléments d'un événement passé confère une certaine authenticité au récit, et contribue ainsi à en augmenter la véracité. Sachant qu'un récit crédible sera plus convaincant pour les recruteurs, le *reenactment* peut

être à même de constituer une ressource importante pour les candidats qui produisent un récit en situation d'entretien d'embauche.

Le présent chapitre s'articule ainsi autour des questions suivantes :

- Comment les récits sont-ils implémentés dans l'interaction et comment les participants gèrent-ils interactionnellement la progression du récit, et quel est le degré de participation du recruteur dans la production du récit ? (7.2)
- Comment la présentation de soi est-elle accomplie par les candidats au moyen de *depictions*, telles que le discours rapporté direct, la pensée rapportée et les *reenactments* ? (7.3)

7.2 Participation du destinataire à la progression du récit

En tant que produit d'une collaboration interactionnelle, le récit ne peut se concevoir sans tenir compte de la participation du destinataire. Le destinataire du récit est aussi important dans les contextes d'interaction institutionnels tels que l'entretien d'embauche, où le rapport entre recruteur et candidat est dissymétrique. En effet, il existe une asymétrie entre les participants à l'interaction, sur trois niveaux :

- Une asymétrie de rôles sociaux et d'objectifs : l'entretien d'embauche représente une situation interactionnelle dans laquelle les rôles sociaux sont bien définis, et où le candidat a pour objectif de se vendre le mieux possible, et le recruteur de déceler le candidat le mieux adapté pour le poste ;
- Une asymétrie de pouvoir : le rôle de recruteur est assorti du pouvoir social de guider l'entretien en posant des questions au candidat, et de fixer des contraintes interactionnelles sur la manière dont celui-ci doit y répondre pour être pertinent. Comme décrit dans le chapitre 6, le formatage de certaines questions peut par exemple susciter des réponses sous forme de récits ;

- Une asymétrie épistémique : dans le cadre d'une activité de récit, le narrateur raconte au destinataire une histoire que celui-ci ne connaît généralement pas. Ainsi, le narrateur est porteur d'un savoir que le destinataire ne possède pas. Dans l'entretien d'embauche, le candidat utilise ainsi le récit comme un outil de transmission d'informations valorisantes concernant ses compétences. En termes épistémiques, c'est donc le candidat qui a la primauté sur le recruteur dans l'asymétrie.

Outre l'asymétrie entre les participants à l'interaction, l'entretien d'embauche est également soumis à des contraintes temporelles. En effet, l'entretien d'embauche constitue une interaction dont la durée est généralement définie au préalable¹⁶. Comme le récit constitue souvent un ou plusieurs tours de parole étendus, et donc prenant plus de temps pour être déployés, les candidats peuvent hésiter à occuper le *floor* conversationnel pendant une durée prolongée. Les interventions des recruteurs fournissent alors des indices importants pour le candidat afin de déterminer si et dans quelle mesure il est légitimé à étendre son récit.

La participation du destinataire s'articule ainsi à différentes étapes du récit. Comme le souligne Goodwin (1984), la distinction entre les informations d'arrière-plan du récit et le climax constitue pour les interactants une ressource pour leur participation à la production du récit. Ces éléments distincts du récit sont accomplis systématiquement par les participants dans le cours de l'interaction. Autrement dit, le destinataire adapte sa participation à l'interaction à chaque étape-clé du récit, qui est rendue reconnaissable par le narrateur. Ainsi, le destinataire est capable de distinguer les parties de la parole-en-interaction qui doivent être comprises comme étant le corps principal d'un récit faisant suite à une ouverture reconnaissable comme telle, et ce jusqu'à ce que le narrateur rende son récit potentiellement complet en présentant un climax reconnaissable.

La participation du destinataire, pour être pertinente, prend donc des formes variées, en fonction du stade de progression du récit en cours. On observe ainsi une certaine gradation dans la participation du recruteur dans le corps des récits produits par les candidats lors d'un entretien d'embauche. Cette participation se situe sur un continuum, de la plus passive à la

¹⁶ Par exemple, le recruteur de l'entreprise privée (n°3) de notre corpus de données annonce au début de chacun de ses entretiens « Cet entretien va durer dix minutes, un quart d'heure ».

plus active : nous l’observerons dans les deux sous-chapitres suivants à travers la production de continueurs (6.2.1) et de questions de relance (6.2.2) par le recruteur.

7.2.1. Continueurs

Dans la mesure où tout récit nécessite la suspension du système d’alternance des tours de parole (Mandelbaum, 2013), la participation du destinataire au cours du récit consiste souvent à produire des continueurs (*continuers*, cf. Schegloff, 1982) tels que *mhm*, *ouais* ou *d’accord*. Les continueurs jouent un double rôle dans la progression d’un récit. D’une part, ils démontrent la compréhension de la parole en cours par les destinataires ; d’autre part, ils manifestent le renoncement des destinataires à une prise de parole plus extensive (Schegloff, 1982). Les continueurs peuvent être verbaux, mais aussi multimodaux, comme c’est typiquement le cas des hochements de tête. Qu’elles soient verbales ou non-verbales, ces contributions manifestent que le destinataire traite le tour de parole comme étant encore incomplet (Goodwin, 1986 ; Jefferson, 1984 ; Schegloff, 1982). Le destinataire s’aligne (*alignment*, cf. Stivers, 2008) ainsi à l’activité de récit en cours, en soutenant l’appartenance du floor conversationnel au narrateur jusqu’à ce que l’histoire atteigne un potentiel point de complétude.

L’extrait suivant présente un exemple d’alignement du recruteur sur les actions du candidat au cours de la production d’un récit. La jeune candidate (CA) postule pour une place d’apprentissage d’employée de commerce dans l’administration communale 2. Dans cet extrait, la responsable des ressources humaines (RH) l’interroge sur d’éventuels stages effectués auparavant par la jeune fille. Une formatrice d’apprentis est également présente durant l’entretien, mais n’intervient pas au cours de cet extrait.

Extrait 17 – « C’est vraiment axé sur ça » (E7)

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | RH: | vous avez fait eu:h des sta:ges autres que: à la commune? |
| 2 | | (1.2) |
| 3 | RH: | >je sais pas est-ce que c’est- c’est- je sais pas< si vous |
| 4 | | aviez prévu de faire des stages avec justeme:nt (1.2) |
| 5 | | voilà votre assistante sociale si elle vous a aiguillée sur |
| 6 | | d’autres possibilités ou .h (0.6) ou pas. |
| 7 | CA: | euh non pas vraiment parce +que: je lui ai vraiment parlé de |
| 8 | | +((RH hoche la tête)) |
| 9 | | mon envie de: de faire ça de faire employée de commerce, |
| 10 | RH: | mhm+ |

[illegible]

Dans cet extrait, la recruteuse demande à la candidate si elle a effectué d'autres stages (l. 1-6). La réponse de la candidate commence par un *appositional beginning* « euh » (l. 7) qui manifeste son entrée dans le tour de parole. Puis elle produit une seconde partie de paire adjacente minimale « non » (l. 7) en réponse à la question « vous avez fait des stages autres qu'à la commune ? » (l. 1). Cette réponse est ensuite développée plus avant, sous la forme d'un récit, permettant à la jeune candidate de mettre en avant sa motivation pour ce poste en particulier, ainsi que de justifier sa réponse négative (« non pas vraiment », l. 7). Le développement de la réponse en un tour plus étendu est annoncé par l'occurrence de « parce que » (l. 7), qui projette qu'une explication va suivre sur les raisons pour laquelle la candidate n'a effectué de stage dans aucun autre domaine jusqu'alors. Au moment où la candidate produit « parce que » (l. 7), la recruteuse commence à hocher la tête (l. 8), marquant ainsi à la candidate sa compréhension du tour en cours comme étant incomplet. La candidate produit des informations de cadrage nécessaires afin de rendre compréhensible l'histoire pour les recruteurs : en premier lieu, la candidate dit qu'elle a parlé à son assistante sociale de son envie de devenir employée de commerce (l. 7-9).

A la ligne 9, la candidate termine un énoncé complet sur le plan grammatical, mais qui s'achève sur une intonation continuative ; le tour en cours n'est ainsi pas traité comme complet par la recruteuse, qui produit un continuateur « mhm » (l. 10). La candidate continue son tour de parole en recourant aux connecteurs « et puis » (l. 12), qui indiquent une progression dans la structure du récit. La candidate fournit un second élément d'information : « elle m'a proposé- on en a beaucoup parlé » (l. 12). La recruteuse recommence à hocher de la tête dès le début de la production de ce nouvel élément d'information (l. 13-15), ce qui marque encore une fois sa compréhension du tour en cours comme étant incomplet, et sa réception des informations fournies par la candidate. La recruteuse produit également un *continuer* « mhm » (l. 14), qui intervient en chevauchement avec le tour de la candidate en cours, mais qui ne manifeste pas une volonté d'entrer dans le tour de parole.

Le TCU de la candidate atteint à nouveau un point de complétude potentielle à la ligne 16, mais l'intonation continuative indique encore une fois que le tour de parole n'est pas complet. La production du continuateur « mhm » par la recruteuse (l. 17) démontre qu'elle ne traite pas ce tour comme étant complet. La candidate conserve donc le floor et poursuit son tour en produisant une extension de son tour précédent (« pour que je puisse vous rencontrer », l. 18). Puis la candidate produit un connecteur « donc » (l. 18), qui donne potentiellement des indices aux destinataires sur la progression de l'histoire. En effet, le connecteur « donc » projette que ce qui va suivre sera de l'ordre de la conclusion ou du résumé. Cela signale aux destinataires que la production du climax est imminente et que le récit touche bientôt à sa fin.

Cet extrait illustre bien la manière dont le destinataire (le recruteur) rend reconnaissable au narrateur (le candidat) la façon dont il reçoit le récit en cours de production. Grâce à des continueurs, le destinataire :

- Manifeste sa réception et légitime les informations d'arrière-plan fournies par le candidat ;
- Manifeste sa compréhension du tour en cours comme étant incomplet ;
- Se positionne dans le récit en cours comme renonçant à la prise du tour de parole.

La production de continueurs par le destinataire, qu'ils soient verbaux ou non-verbaux, contribuent ainsi directement à la construction du récit, en démontrant la manière dont il comprend et reçoit les informations d'arrière-plan nécessaires à la compréhension de l'histoire.

Cependant, il arrive parfois que le destinataire ne s'aligne pas par rapport aux actions du narrateur. Dans ce cas, la production de parole autre que des continueurs au cours de l'énonciation des informations d'arrière-plan marque un désalignement de la part du destinataire, qui menace potentiellement la progression du récit. L'extrait suivant illustre un cas où le destinataire du récit ne produit pas de continueurs durant la mise en place des éléments d'arrière-plan pertinents pour la compréhension du climax, mais se désaligne en prenant le tour de parole. Nous verrons comment ce désalignement est rendu pertinent, en témoignant une forme d'intérêt pour le récit en cours, ainsi qu'une certaine complicité avec la candidate en démontrant à l'ensemble des participants l'existence d'un savoir partagé entre la recruteuse et la candidate. Dans cet extrait d'entretien, la candidate (CA) postule pour une

place de stage au sein de l'Administration communale 1. Elle est interviewée par la responsable des ressources humaines (RH) ainsi que par deux de ses collaborateurs (C1 et C2).

Extrait 18 – « Walt Disney » (E3)

1 (1.4)
2 RH: vous avez un exemple à me donner de >quelque chose que vous
3 avez réalis[é
4 CA: [ben
5 RH: MÊME d'ordre privé hein >peut être<
6 CA: oui,
7 RH: °pas forcément°
8 CA: ben par exemple euh au gymnase, (0.4) j'ai dû réaliser u:n
9 dossie::r au choix en fait on avait un choix,
10 .h et j'ai choisi de faire sur euh l'aspe::ct financier
11 des films de walt disney, (0.9) .h alors au début en fait mes
12 profs ils é[taient
13 RH: [c'est^une passion familiale [walt disney hein.
14 CA: [((rire))
15 C1: ah c'est vrai?
16 ((tous rient))
17 C2: ↑d'accord
18 RH: lancez pas monsieur [Pellaton sur le sujet
19 CA: [((rire))
20 RH: parce que là: euh vous êtes euh tout le week end hein ((rire))
21 CA: non alors euh en fait c'est euh mes professeurs au début ils .h
22 ils avaient un peu: enfin ils pensaient pas vraiment que
23 j'allais réussir à:: (0.4) à f- enfin à finir ce dossier parce
24 que déjà pour trouver un interview ça allait être euh
25 difficile,
26 RH: °ça c'est sûr ouais°
((le récit continue))

La recruteuse commence par poser la question à la candidate « vous avez un exemple à me donner de quelque chose que vous avez réalisé ? » (l. 2-3). Comme souligné dans les chapitres précédents, le design de ce type de question est susceptible d'élucider une réponse de la part du candidat sous la forme d'un récit. Le fait de demander à quelqu'un de donner un exemple d'une situation précise vécue dans le passé projette déjà que le locuteur suivant produira une réponse constituée de multiples unités du tour. Malgré le démarrage rapide de la candidate (l. 4), la recruteuse spécifie sa question (l. 5 et 7). A partir de la ligne 8, la candidate commence à produire les éléments d'arrière-plan indispensable aux destinataires afin qu'ils puissent comprendre le climax de l'histoire en tant que climax : « au gymnase » (l. 8), « j'ai dû réaliser un dossier au choix » (l. 8-9), « j'ai choisi de faire sur l'aspect financier des films de Walt Disney » (l. 10-11). A la ligne 11-12, la candidate fournit une information supplémentaire « au début mes profs ils étaient » permettant de faire progresser le corps du récit, et rend reconnaissable que l'action en cours est incomplète. En effet, l'occurrence « au début » (l. 11)

projette une situation initiale, différente de la situation finale que l'on attend dans le climax de l'histoire. En dépit de ces indices, la recruteuse entre dans le tour de parole par un chevauchement (« c'est une passion familiale Walt Disney hein », l. 13), avant même la fin du TCU de la candidate. Cette prise du tour par la responsable des ressources humaines interrompt la progression du récit, mais contribue cependant au travail interactionnel en cours, en démontrant son affiliation et son intérêt pour l'histoire racontée par la candidate. Le contenu de la prise de parole de la recruteuse, « c'est une passion familiale Walt Disney hein » (l. 13) explique pourquoi la locutrice produit ce tour de parole à ce moment précis de l'interaction. Il s'agit d'une boutade (*playful commentary*, cf. M. H. Goodwin, 1997) lancée à l'encontre de la candidate, qui d'ailleurs s'aligne à cette activité de plaisanterie en réagissant par un rire (l. 14). En effet, le rire du candidat constitue la réponse pertinente à une invitation du recruteur à rire. Il a été démontré qu'il existe une asymétrie récurrente dans l'invitation au rire par les participants dans le contexte d'un entretien d'embauche (Glenn, 2010).

A la ligne 18, l'un des deux autres recruteurs présents (C1) intervient dans la construction de la séquence humoristique. En disant « ah c'est vrai ? » (l. 15), le participant manifeste sa compréhension de la parole en cours. A ce moment de l'interaction, il existe un savoir partagé entre la recruteuse (RH) et la candidate, auquel les recruteurs C1 et C2 n'avaient pas accès. En disant que Walt Disney est une passion familiale (l. 13), la recruteuse suggère qu'il existe d'autres membres de la famille de la candidate qui sont passionnés par Walt Disney. En disant « ah c'est vrai ? » (l. 15), le recruteur C1 manifeste sa compréhension des tours précédents dans ce sens. Les rires collectifs de l'ensemble des participants (l. 16) et le « d'accord » (l. 17) de la recruteuse C2 témoignent également de la réception de la séquence humoristique, ainsi que de leur participation à celle-ci. La recruteuse poursuit son tour pour fournir une extension à sa blague : « lancez pas monsieur Pellaton sur le sujet sinon vous êtes euh tout le week-end hein » (l. 18 et 20). La candidate rit à nouveau (l. 19) à l'évocation de « monsieur Pellaton », le membre de sa famille qu'elle sait passionné de Walt Disney.

Sur le plan topical, l'interruption effectuée par la recruteuse RH est donc vue comme pertinente en regard du contexte local, bien qu'elle mette à mal le déroulement du récit en cours de production. Bien que non-préférentielle relativement à l'activité de récit manifestement incomplète, la blague de la recruteuse est légitimée par l'ensemble des co-participants, notamment par leurs rires (l. 14, 16 et 19).

Après la fin de cette séquence humoristique, la candidate doit mobiliser un travail interactionnel afin de revenir à l'activité de récit laissée incomplète. La candidate s'auto-sélectionne pour le tour de parole, qu'elle initie par « non » (l. 21). Le déploiement de « non » en entrée de tour ne constitue pas nécessairement un marqueur de désaccord à propos d'une contribution d'un interlocuteur (Schegloff, 2001). Au contraire, les désaccords sont préférentiellement modulés et ne sont que rarement exprimés par « non » en début de tour (Pomerantz, 1984 ; Sacks, 1987). Ainsi, l'occurrence de « non » en entrée du tour peut également être mobilisée par un locuteur pour marquer son accord, voire son affiliation avec la parole produite par un de ses interlocuteurs (Jefferson, 1996). La production de « non » en début de tour constitue également une ressource routinisée pour redevenir sérieux après une blague (Schegloff, 2001). En commençant son tour de parole par « non » (l. 21), la candidate manifeste à ses co-participants sa réception de l'action humoristique qui vient de se produire, et marque également la fin de cette action, afin de d'effectuer une transition vers une autre plus sérieuse, en l'occurrence la reprise du cours de son récit.

S'ensuivent une série de marqueurs d'hésitation « alors euh en fait c'est euh » (l. 21) qui permettent à la candidate de sécuriser son tour de parole tout en gagnant du temps afin de poursuivre son récit. L'utilisation du marqueur « non » suivi de « alors » fonctionne comme un *reset tokens* (Schegloff, 2001), servant à reprendre une trame narrative abandonnée auparavant. En effet, la jeune candidate reprend précisément là où elle avait été interrompue (« au début en fait mes profs ils étaient », l. 11-12 ; « mes professeurs au début », l. 21). A partir de ce moment-là, la candidate se positionne à nouveau dans l'interaction en tant que narratrice d'un récit, et rend reconnaissable pour ses interlocuteurs que le récit est incomplet jusqu'à ce que le climax soit produit, c'est-à-dire jusqu'à l'énonciation de quelque chose que la candidate a « réalisé » (l. 3).

La jeune candidate poursuit la progression du récit en fournissant encore d'autres éléments qui amèneront au climax. En l'occurrence, la candidate mentionne les différents obstacles rencontrés lors de son travail : « ils pensaient pas vraiment que j'allais réussir à finir ce dossier », (l. 22-23) ; « pour trouver un interview ça allait être difficile », (l. 24-25). Le fait de mentionner les difficultés auxquelles elle a été confrontée a pour effet de renforcer le caractère spectaculaire de la réussite de la jeune candidate, et constitue ainsi une information pertinente pour les destinataires dans l'approche du climax. On constate également que les co-participants se positionnent alors en tant que destinataires du récit, en renonçant à une prise du

tour jusqu'à la complétion de l'histoire. La recruteuse RH intervient cependant une nouvelle fois au cours de la production du récit en disant « ça c'est sûr ouais » (l. 26), mais à la différence de sa précédente intervention, celle-ci ne constitue pas une interruption du récit, pour plusieurs raisons. Premièrement, cette intervention est pertinente par rapport à l'action en cours ; deuxièmement, elle marque la réception de la recruteuse de ce qui vient d'être dit, et sa compréhension de ceci comme étant un récit incomplet ; troisièmement, la recruteuse marque son affiliation (Stivers, 2008 ; Steensig, 2012) par rapport à ce qui a été dit, c'est-à-dire qu'elle adopte et approuve la perspective de la candidate, en reconnaissant les difficultés auxquelles elle a dû faire face pour mener à bien son dossier. Le tour de parole de la recruteuse démontre ainsi une affiliation face au récit de la candidate, et est conçu de manière à s'aligner à celui-ci plutôt qu'à l'interrompre. Ainsi, les rôles de narrateur et de destinataires étant recalibrés au cours de l'interaction, le récit peut reprendre son cours et se déployer jusqu'à son point de complétude.

Les deux extraits présentés ci-dessus mettent en évidence le rôle primordial du destinataire dans la progression du récit. La réception des éléments d'arrière-plan constitue ainsi une composante essentielle à la réussite du récit : d'une part parce que le climax ne peut être livré de manière pertinente sans avoir au préalable fourni les éléments nécessaires à sa compréhension ; et d'autre part parce que l'absence d'une telle réception, par exemple s'il y a absence de continueurs, met en péril l'accomplissement du récit, ou du moins, engendre pour le narrateur un travail interactionnel beaucoup plus important pour mener à bien son récit. La production de continueurs par le destinataire du récit manifeste que le récit en cours est compris comme étant incomplet, et que le destinataire est en train de continuer sa réception du récit (Sacks, 1992, II ; Schegloff, 1982). Ainsi, la progression du récit dans un entretien d'embauche est intrinsèquement liée aux productions des recruteurs, et la réussite de l'accomplissement du récit est en partie dépendante de leurs interventions.

7.2.2 Questions de relance

Dans le contexte institutionnel des entretiens d'embauche, nous avons vu que les récits produits par les candidats sont le plus souvent sollicités par les recruteurs. Dans ce cas de figure, les candidats ont parfois plus de difficultés à développer un récit, notamment les plus jeunes candidats, inexpérimentés en matière d'entretien et peu prolixes. Le rôle du recruteur,

destinataire du récit, ne se limite alors pas à produire des continueurs, mais intervient de manière plus active afin d'encourager le candidat à développer son récit. A noter que ces questions de relance ne font pas partie du canevas d'entretien initial, car elles sont liées à un topic mis en place par le candidat lui-même dans le récit. Ainsi, les questions de relance constituent des questions supplémentaires, visant à approfondir une réponse produite par le candidat.

L'extrait suivant présente un exemple où le recruteur pose une question de relance à propos d'un récit produit par le candidat, afin de l'inviter à développer davantage son récit. Dans cet extrait, le jeune candidat (CA) postule pour une place d'apprentissage d'automaticien dans l'entreprise privée 3. Il est interrogé par un responsable de ligne et formateur d'apprentis (RE). La conversation en cours se rapporte à la motivation du candidat pour travailler dans le domaine de la technique. Le candidat explique son intérêt par différents stages qu'il a effectués, ainsi que par le récit d'un épisode où il a réparé une console de jeu vidéo.

Extrait 19 – « Nintendo » (E26)

- 1 RE: d'accord et ç↑a vous avez eu: l'occasion de- de l:
2 le voir, de le côtoyer .h quand.
3 CA: j'ai pu: justement faire un stage à l'ANSL
4 d'automaticien pis chez jobin aussi,
5 RE: d'accord?
6 CA: et sin↑on une fois j'avais une nintendo neuf- de
7 mille neuf cent huitante environ qui fonctionnait
8 p↑as alors j'ai essayé de l'ouvrir pour voir ce
9 qu'elle avait, (0.4) pis pour finir j'ai trouvé et pis euh
10 °j'ai réussi à la faire refunctionalner°.
11 RE: **qu'est ce qu'elle avait cette nintendo?**
12 CA: >y avait< un bout de poussière qui s'était posé sur
13 la carte mère, alors fallait l'asperge:r °>enfin<
14 pas l'asperger mais° sprayer un produit spécial par
15 >dessus< pi:s (0.8) >après ça fonctionnait<.
16 RE: ça >refonctionnait<.
17 (1.0)
18 RE: excell↑ent?

Le récit débute à la ligne 6 : « et sinon une fois », qui projette qu'un événement passé s'apprête à être raconté. Le candidat commence par produire les éléments d'arrière-plan pertinents pour la compréhension de l'histoire par le destinataire : « j'avais une Nintendo de mille neuf cent huitante qui fonctionnait pas » (l. 6-8) ; « j'ai essayé de l'ouvrir pour voir ce qu'elle avait » (l. 8-9). Ici, le formateur ne produit pas de continueur de type *mhm*, mais la pause silencieuse (l. 9) démontre que le destinataire traite le récit comme étant encore incomplet, et qu'il ne traite pas cette pause comme une place de transition potentielle pour un

changement de locuteur. Sa compréhension et sa réception des éléments d'arrière-plan fournis ne se manifeste pas verbalement, mais de manière non-verbale : alors que le candidat termine un TCU sur une intonation continuative (l. 9), annonçant potentiellement une suite, le formateur ne réagit pas, manifestant ainsi qu'il continue sa réception du récit, et qu'il passe son tour de parole jusqu'à ce qu'il comprenne l'action en cours comme étant complète.

Le candidat conserve ainsi le floor conversationnel et livre le climax de son histoire : « pour finir j'ai trouvé et pis j'ai réussi à la faire refonctionner » (l. 9-10). Le climax est compris en tant que climax par le formateur, d'une part en fonction des informations d'arrière-plan fournies préalablement, d'autre part en fonction de marques prosodiques. Sur le plan thématique, le climax du récit peut être compris comme complet par le destinataire en se basant sur l'opposition entre une situation initiale « j'avais une Nintendo [...] qui fonctionnait pas » (l. 6-8) et une situation finale « j'ai réussi à la faire refonctionner » (l. 10). Sur le plan de la prosodie, le destinataire peut aussi se baser sur des indices pour comprendre l'action comme potentiellement complète : la diminution du volume de la voix du candidat, couplée à une intonation descendante, donne des signaux au destinataire concernant une fin potentielle de TCU. Celui-ci est traité comme tel par le formateur, qui reprend le tour de parole à la ligne 11.

Bien que le candidat ait produit des éléments d'arrière-plan et un climax reconnaissables, le formateur ne traite pas l'action comme étant totalement complète. En effet, à ce stade du récit, le candidat n'évoque pas les actions qu'il a entreprises afin de réparer l'appareil, mais présente une sorte de diagnostic, en soulignant la nécessité de l'action. Pourtant, c'est généralement à travers le récit des actions entreprises qu'un candidat peut mettre en valeur des compétences qu'il maîtrise et qui sont potentiellement transférables sur le futur poste. En effet, les compétences professionnelles mises en scène à travers un récit dans l'entretien sont susceptibles de faire l'objet d'une évaluation par le recruteur. Le formateur formule donc une question de relance « qu'est-ce qu'elle avait cette Nintendo ? » (l. 11), invitant le candidat à développer son récit. Le candidat produit alors un tour présentant l'identification du problème (« un bout de poussière sur la carte mère », l. 12-13) et de la solution (« sprayer un produit spécial par-dessus », l. 14-15). Il est à noter que c'est uniquement sous l'invite du formateur que le candidat développe ses actions entreprises pour faire refonctionner l'appareil, mais on remarque également que le candidat évoque ses actions de manière impersonnelle, en disant

« fallait l'asperger » (l. 13) plutôt que « je l'ai aspergée » par exemple, qui soulignerait davantage le caractère proactif du jeune candidat.

Ainsi, on constate qu'une participation du destinataire plus étendue et plus active est parfois indispensable lors de la production d'un récit, afin de faire émerger davantage d'éléments du récit sur lesquels les recruteurs pourront se baser pour évaluer les compétences professionnelles ou techniques d'un candidat. Les interventions des recruteurs sous forme de questions de relances jouent ainsi parfois un rôle essentiel afin de contribuer à la réussite du récit.

Dans d'autres cas, le climax n'est pas rendu suffisamment saillant par le candidat et celui-ci n'est alors pas clairement reconnu par le recruteur. En reformulant la parole du candidat, le recruteur peut proposer une synthèse selon sa compréhension du climax, que le candidat validera ou non. L'extrait suivant illustre une situation où la recruteuse participe à la production du récit en reformulant de manière résomptive les éléments de récit produits par la candidate. La jeune candidate (CA), étudiante au lycée au moment de l'entretien, postule pour un poste d'apprentissage d'employée de commerce au sein de l'administration communale 2. Elle est interviewée par la responsable des ressources humaines (RH), qui l'interroge sur une branche d'étude dans laquelle la candidate n'a pas la moyenne.

Extrait 20 – « Le bon barème » (E18)

- 1 RH: vous êtes actuellement au lycée?
- 2 CA: c'est exact.
- 3 RH: d'accord puis j'avais vu juste que ben vous aviez là en ICA,
- 4 (1.0) vous aviez eu::h un- un trois?
- 5 CA: mhm
- 6 RH: est-ce que ça pour vous .h c'e:st c'est un échec c'est- c'est
- 7 sûr que y a un échec? .h&
- 8 CA: [alors (x)]
- 9 RH: [&vous êtes considérée en échec ou est-ce que vous passez quand
- 10 même votre année.
- 11 CA: alors j'étais considérée en échec jusque::: à la semaine
- 12 passée,
- 13 RH: mhm
- 14 CA: et depuis j'ai remonté mes notes,
- 15 RH: mhm
- 16 CA: et là j'ai plusieurs euh travaux ben justement de bureautique
- 17 qui vont augmenter car notre professeur a eu la bonne idée de
- 18 pas mettre le bon barème sur le:s comment dire sur les notes
- 19 parce qu'on tape et puis il nous donne automatiquement les
- 20 notes,
- 21 RH: mhm
- 22 CA: et sur les barèmes qu'il nous a mis c'était pas le bon barème,
- 23 RH: d'accord

24 CA: donc je me suis retrouvée normalement j'avais des moyennes de
 25 deux et demi et je me suis retrouvée avec- là j'en ai fait un
 26 je me suis retrouvée avec quatre et demi.
 27 RH: d'accord donc vous êtes pas en situation d'échec.
 28 CA: alors euh maintenant n'ou j'ai juste une branche insuffisante,
 29 RH: ouais
 30 CA: mais plus maintenant.

La recruteuse demande à la candidate si elle se trouve en situation d'échec scolaire (l. 6-10). La candidate commence par répondre « j'étais considérée en échec jusqu'à la semaine passée » (l. 11-12), ce qui projette potentiellement un récit racontant comment la jeune fille s'est sortie de sa situation d'échec. Ce premier TCU constitue ainsi une première information d'arrière-plan menant à la compréhension du climax. Le récit progresse ensuite avec la production d'un enchaînement d'événements et de nouvelles informations: « depuis j'ai remonté mes notes » (l. 14) ; « j'ai plusieurs travaux de bureautique qui vont augmenter » (l. 16-17) ; « notre professeur a eu la bonne idée de pas mettre le bon barème sur les notes » (l. 17-18) ; « on tape et il nous donne automatiquement les notes » (l. 19-20) ; « c'était pas le bon barème » (l. 22). Toutes ces informations d'arrière-plan sont reçues par la recruteuse, qui manifeste sa réception au moyen des continueurs « mhm » (l. 13, 15, 21) et « d'accord » (l. 23).

La candidate débute un nouveau tour en utilisant le marqueur « donc » (l. 24), indiquant potentiellement un résumé à venir de sa situation scolaire, basé sur les informations produites précédemment. Au lieu de cela, la candidate fournit une nouvelle information : « normalement j'avais des moyennes de deux et demi » (l. 24-25), qu'elle contraste avec le climax de son récit : « là j'en ai fait un je me suis retrouvée avec quatre et demi » (l. 25-26), sachant que la moyenne suffisante est de quatre. La recruteuse accuse réception de ces dernières informations, en produisant un *acknowledgement token* « d'accord », et enchaîne avec une prise de parole plus étendue, afin de démontrer la nature de compréhension du climax : « donc vous êtes pas en situation d'échec » (l. 27). La recruteuse emploie elle aussi le marqueur « donc » (l. 27), présentant son intervention comme une synthèse du récit produit. Le tour de la recruteuse affiche sa pertinence par rapport au contexte local de l'interaction, c'est-à-dire relativement à la question initialement posée « vous êtes considérée en échec ou est-ce que vous passez quand même votre année » (l. 9-10). Par cette action, la recruteuse met en évidence le fait que la candidate n'a pas répondu explicitement à la question. Ainsi, c'est la recruteuse elle-même qui formule la conclusion du récit : « vous êtes pas en situation d'échec » (l. 27), en accentuant le « pas » (l. 27). La candidate valide ensuite cette conclusion

dans son tour suivant : « alors maintenant non » (l. 28), puis mentionne néanmoins qu'elle a encore « une branche insuffisante » (l. 28), information que la recruteuse réceptionne avec un marqueur « ouais » (l. 29). Finalement, en ligne 30, la candidate apporte un élément attendu depuis le début du récit : le fait qu'elle ne soit plus en échec actuellement (« mais plus maintenant », l. 30), faisant écho à l'ouverture du récit où la candidate dit qu'elle était « considérée en échec jusqu'à la semaine passée » (l. 11-12).

Dans les deux extraits ci-dessus, on constate que les interventions plus extensives que de simples continuateurs de la part des recruteurs constituent un soutien solide dans la construction et dans la structuration des récits produits par des jeunes candidats. En effet, ces prises de parole des recruteurs, que ce soit pour poser une question de relance ou pour reformuler et synthétiser les paroles du candidat, constituent des opportunités pour les candidats de se présenter de manière positive et de mettre en valeur leurs compétences. Dans la section suivante, nous examinerons de plus près les ressources utilisées par les candidats pour se présenter en tant que travailleur compétent à travers les récits qu'ils produisent au cours d'un entretien d'embauche.

7.3 Actions accomplies dans le récit : Les *depictions* au service de la présentation de soi

En tant que mécanisme permettant la mise en scène de la parole, le phénomène des *depictions* (Clark & Gerrig, 1990) constitue une ressource fréquemment utilisée dans la production de récits. En effet, en rejouant certains aspects d'un événement ou en mimant la voix d'autrui par exemple, un locuteur peut ainsi mettre en scène des événements produits dans le passé, et les rendre disponibles à ses destinataires actuels. Les *depictions* ont un impact différent sur les interlocuteurs par rapport à la simple description : plus vivantes, les *depictions* ont pour effet de rendre les événements rapportés plus authentiques, plus crédibles (Holt, 2000), et par conséquent potentiellement plus convaincants face à un recruteur lors d'un entretien d'embauche. Ainsi, les *depictions* constituent un outil important pour un candidat dans son entreprise de présentation positive de soi. Nous analyserons dans ce chapitre trois des principales ressources de *depictions* utilisées par les candidats lors des

entretiens d'embauche : le discours rapporté direct (7.3.1), la pensée rapportée (7.3.2), et les *reenactments* (7.3.3).

7.3.1. Le discours rapporté direct

Le discours rapporté direct consiste à invoquer la parole d'autrui dans une conversation actuelle, sur le mode de la citation. Comme souligné par Holt (2000), l'utilisation du discours rapporté direct dans un récit constitue une ressource pour les destinataires, qui leur permet de connecter l'histoire avec l'expérience passée rapportée. En cela, le mécanisme du discours rapporté direct a potentiellement un impact plus grand sur les destinataires que la description, puisque le narrateur leur offre un accès direct aux événements rapportés. Le discours rapporté direct constitue ainsi un puissant moyen narratif (Bangerter, Mayor & Pekarek Doehler, 2011).

Dans le contexte des récits dans les entretiens d'embauche, le discours rapporté direct est souvent mobilisé par les candidats comme ressource pour la présentation de soi. Il s'agit de convoquer l'avis positif d'autrui sur soi-même afin de produire une bonne impression sur le recruteur. En effet, se présenter soi-même à travers les paroles d'autrui semble être plus convaincant que de se décrire soi-même comme étant compétent. Le discours rapporté direct constitue ainsi une ressource privilégiée pour se caractériser soi-même et se mettre en scène à travers un récit.

L'extrait suivant illustre le recours au discours rapporté direct par un jeune candidat lors d'un entretien d'embauche. Le candidat (CA) postule pour un poste d'apprentissage d'automaticien dans l'entreprise privée 3. Il est interviewé par un responsable de ligne et formateur d'apprentis (RE) au sujet de sa motivation à exercer une profession technique.

Extrait 21 – « Tu t'enfermais dans ta chambre » (E29)

- 1 RE: finalement qu'est ce qui fait que .h
2 vous ave:z cette envie de venir dans un domaine TECHnique
3 étant donné que PERsonne .h dans la- dans votre famille n'est
4 n'est en lien direct avec la technique+.
5 +((baisse les yeux et prend des notes))
6 (0.3)
7 CA: ben depuis tout petit j'aime bien euh construire euh de:s
8 objets ou bie:n (0.6) démonter pour voir ce qu'y avait à

manière, le jeune candidat met en scène son père en tant que co-participant témoin, dans le but de se caractériser lui-même comme étant passionné de construction. Le fait de convoquer la voix d'autrui, ici celle de son père, constitue une ressource pour le candidat afin d'augmenter la véracité de son auto-description (l. 7-9). La présentation de soi comme étant passionné de construction a potentiellement plus de poids si c'est autrui qui le dit. Ainsi, l'utilisation de la parole rapportée constitue un outil important dans la création du caractère authentique de son auto-description.

Il est intéressant de relever que l'utilisation du discours rapporté direct dans le récit par le candidat semble attirer l'attention du formateur. En effet, sur le plan multimodal, le formateur qui avait baissé les yeux sur sa feuille dès la fin de sa question (l. 4), ne relève le regard sur le candidat qu'à partir de la ligne 13, lorsque le candidat répète « démontais », puis commence à hocher de la tête à partir de « des appareils » (l. 13-14).

Le formateur ne semble ainsi manifester sa réception, de manière non-verbale qu'à partir du moment où le candidat débute un récit en faisant appel au discours rapporté direct. Ainsi, le recours à cette technique semble retenir davantage l'attention du destinataire qu'une simple auto-description de type « j'aime bien X » ou « j'ai toujours été Y ». Par ailleurs, le recours au discours rapporté direct permet également de créer un effet d'individualisation, car le candidat qui rapporte les paroles d'autrui singularise sa réponse, en la rendant différente de celles de tous ses autres concurrents. De cette manière, le candidat dont les réponses se distinguent de celles des autres candidats a potentiellement plus de chances d'être sélectionné pour le poste. Ce constat rejoint d'autres études effectuées dans des paradigmes expérimentaux, et qui démontrent un effet d'unicité créé par contraste entre les candidats interviewés (cf. notamment Roulin, Bangerter & Yerly, 2011).

7.3.2. Les pensées rapportées

Rapporter sa propre pensée en racontant des événements passés permet, tout comme le discours rapporté direct, de renforcer l'authenticité et la crédibilité du récit (Bangerter, Mayor & Pekarek Doehler, 2011), en rendant son histoire plus vivante. La pensée rapportée est présentée par le locuteur comme une pensée qu'il a eue au cours des événements qu'il raconte. Cependant, il n'est pas possible de savoir si la pensée a réellement eu lieu lors de

l'événement dans le passé, ou si elle est exprimée *a posteriori* localement dans l'interaction. Dans tous les cas, la pensée rapportée constitue un moyen utile aux candidats pour donner accès à leur processus de rationalisation interne face aux recruteurs. Autrement dit, la pensée rapportée constitue une démonstration publique visant à rendre disponible aux destinataires le fait que les arguments invoqués ne sont pas aléatoires. Dans les données d'entretien d'embauche, la pensée rapportée est fréquemment utilisée pour répondre à des questions sur la motivation des candidats, ou à une prise de décision – celle de postuler pour le poste, par exemple.

L'extrait suivant illustre l'utilisation de la pensée rapportée dans le récit d'une jeune candidate sur son changement d'orientation professionnelle. La candidate (CA) postule pour un poste d'apprentissage d'employée de commerce dans l'administration communale 2. Elle est interviewée par la responsable des ressources humaines (RH). Une formatrice d'apprentis est également présente lors de l'entretien.

Extrait 22 – « Crèche » (E5)

1 RH: à part l'apprentissage d'employé de commert- de commerce pardon
2 est ce que vous êtes INTéressée par une autre profession.
3 CA: .h [alors euh
4 RH: [y a quelque chose qui [vou:s
5 CA: [((raclement de gorge))
6 RH: °plaît°
7 CA: à la base j'ai essayé .h avec les enfants, (0.6) >alors voilà<
8 ça me plaisait au début ça me plaisait beaucoup
9 j'ai une petite soeur et je m'en- >voilà< ça me plaisait
10 beau[coup
11 RH: [donc socio éducative alors
12 CA: voilà.
13 RH: [ouais
14 CA: [mais j'ai pas fait UN STAge euh >en rapport avec l'école<
15 donc&
16 RH: mhm?
17 CA: &je suis allée MOI↑ j'ai fait parce que je connaissais
18 quelqu'un,
19 RH: mhm?
20 CA: pis voilà alors j'ai pa:s j'ai pas de feuille j'ai pas rempli
21 de feuille ni rien.
22 RH: ouais
23 CA: et euh EN STAGE ça m'a pas du tout plu.
24 (0.8)
25 RH: [(°xxx°)
26 CA: [ET euh mes PArEnts ils ont un magasin de: de télévision je
27 sais pas si [vous
28 RH: [mhm
29 CA: connaissez&
30 RH: oui
31 CA: &Sven Billod
32 RH: ouais ouais

33 CA: et puis alors là BAS euh je passe beaucoup de temps dans les
 34 bureaux j'essaye beaucoup de comprendre les factures tout ce
 35 qu'il fai:t euh administra- tif >tout ça<,
 36 RH: mhm?
 37 CA : alors direct ça m'a plu pis **je me suis dit pourquoi pas essayer**
 38 **là dedans.**

Dans cet extrait, la recruteuse interroge la candidate sur sa motivation concernant la profession d'employé de commerce (« est-ce que vous êtes intéressée par une autre profession ? », l. 2). La candidate débute sa réponse avec « à la base j'ai essayé avec les enfants » (l. 7), qui projette un récit à venir expliquant comment et pourquoi la candidate a changé d'avis. L'intonation continuative (l. 7) laisse aussi entendre au destinataire que quelque chose d'autre va suivre. L'entrée dans le récit est rendue reconnaissable par la candidate à ses destinataires, car ceux-ci ne traitent pas la pause (l. 7) comme une place de transition pertinente pour un changement de locuteur. La candidate a donc sécurisé son tour de manière à produire des unités multiples lui permettant d'expliquer son changement d'avis. Elle commence donc à produire l'enchaînement des informations nécessaires à la compréhension de l'histoire par les destinataires : « au début ça me plaisait beaucoup » (l. 8 et 9-10) ; « j'ai une petite sœur » (l. 9) ; « j'ai pas fait un stage en rapport avec l'école » (l. 14) ; « je suis allée moi parce que je connaissais quelqu'un » (l. 17-18) ; « j'ai pas rempli de feuille ni rien » (l. 20-21). Tout au long de la production de ces éléments d'arrière-plan, la recruteuse manifeste sa compréhension de l'action en cours comme étant incomplète, en produisant des continueurs « ouais » (l. 13 et 22) et « mhm » (l. 16, 19, 28 et 36).

La candidate produit ensuite un TCU « en stage ça m'a pas du tout plu » (l. 23), potentiellement reconnaissable comme étant le climax du récit. En effet, il est possible que l'élément « ça m'a pas du tout plu » (l. 23) soit l'explication du changement d'avis de la jeune fille concernant ses aspirations professionnelles. L'intonation descendante en fin de TCU fournit également un indice de complétude sur le plan de la prosodie. A ce stade du récit, celui-ci est traité comme ayant atteint un point de complétude par la recruteuse. En effet, elle s'auto-sélectionne pour le prochain tour de parole (l. 25). La nature de son intervention est rendue inaudible à la transcription, car ce tour de parole est chevauché par une continuation du tour de la candidate (l. 26). La candidate entre dans le tour avec un connecteur « et » (l. 26), manifestant à ses destinataires que le tour en cours s'inscrit dans une continuité logique avec les tours précédents, et est donc pertinent en regard des paroles qui précèdent. La candidate débute également son tour avec un volume de la voix plus élevé, manifestant sa volonté de poursuivre son tour de parole de manière à continuer son récit. Ainsi, la candidate

rend reconnaissable à son interlocutrice que sa compréhension du climax était erronée, et projette que le climax de l'histoire reste encore à venir. La candidate ajoute des éléments d'information « mes parents ont un magasin de télévision » (l. 26) ; « je passe beaucoup de temps dans les bureaux » (l. 33-34) ; « j'essaye beaucoup de comprendre les factures » (l. 34). Chacun de ces éléments est reçu par la recruteuse au moyen de continueurs « mhm » (l. 28 et 36), manifestant que la recruteuse continue son travail interactionnel de réception du récit en cours de production, et qu'elle renonce à prendre le tour de parole jusqu'au prochain point de complétion reconnaissable.

Enfin, la candidate produit le TCU « alors direct ça m'a plu pis je me suis dit pourquoi pas essayer là-dedans » (l. 37-38). Il se compose de plusieurs éléments : premièrement, d'un marqueur « alors », indiquant que ce qui va suivre est de l'ordre de la conclusion. Deuxièmement, « ça m'a plu » est identifiable comme faisant partie du climax, par opposition avec la situation initiale du stage avec les enfants (« ça m'a pas du tout plu », l. 23). Enfin, la candidate termine avec une occurrence de pensée rapportée « je me suis dit pourquoi pas essayer là-dedans » (l. 37-38). L'utilisation de la pensée rapportée donne à son récit un aspect de 'révélation', en montrant qu'il y a eu un moment décisif dans son parcours biographique, et qui pourrait potentiellement être significatif pour la recruteuse.

Le fait de rapporter sa propre pensée permet à la candidate de démontrer à la recruteuse le processus de réflexion qui l'a conduite à changer d'opinion concernant la profession d'assistante socio-éducative pour finalement se tourner vers le métier d'employée de commerce. En rapportant une pensée liée à son changement d'avis, la candidate démontre à la recruteuse que sa décision n'est pas simplement dûe au hasard, mais à un enchaînement d'événements et à une rationalisation interne. La représentation de la pensée dans la parole en interaction peut potentiellement contribuer à rendre le récit plus crédible, en dépeignant au destinataire les processus de pensée liés aux événements racontés. Ainsi, l'utilisation de la parole rapportée dans l'entretien d'embauche constitue une ressource supplémentaire pour les candidats afin de rendre le récit plus convaincant au regard du recruteur.

7.3.3. Les *reenactments*

Une troisième ressource mobilisée à des fins de présentation de soi que nous allons analyser dans ce chapitre est celle des *reenactments* (cf. Sidnell, 2006). Ce mode de *depiction* consiste, pour le locuteur, à rejouer certains aspects sélectionnés des événements produits dans le passé pour les rendre visibles au regard du destinataire. Ainsi, les *reenactments* permettent de dépeindre plutôt que de simplement décrire (Sidnell, 2006) des événements passés, en convoquant, verbalement ou non, des ressources permettant de mettre en scène le récit d'une expérience personnelle. Produire des *reenactments* dans le contexte d'un entretien d'embauche constitue ainsi une ressource utile pour le candidat afin de se présenter comme un travailleur compétent, en rejouant une scène où il a su démontrer des compétences spécifiques. Toutefois, il est à noter qu'il s'agit d'un phénomène rare dans notre corpus. Seul un candidat semble véritablement mobiliser cette ressource. L'extrait suivant illustre la manière dont ce jeune candidat utilise les *reenactments* pour dépeindre des connaissances techniques liées à sa profession, et démontrer une certaine expertise technique au sein d'une communauté professionnelle spécifique.

Cet extrait présente un jeune candidat (CA) postulant pour un poste d'ambulancier au sein de la commune 2. Il est interviewé par le chef de service des ambulances (SE) ainsi que par l'un de ses collaborateurs. Le chef de service demande au candidat si son activité de pompier volontaire est compatible avec le poste d'ambulancier pour lequel il postule. Le candidat répond que son activité de pompier volontaire n'empiètera pas sur son service d'ambulancier, et produit un récit pour démontrer au recruteur que sa formation d'ambulancier représente un atout pour son activité de pompier.

Extrait 23 – « Ambulancier » (E16)

- 1 CA: l'autre coup on a fait une prise en charge dans un dans le home
2 de chez moi,
3 SE: mhm mhm
4 CA: c'est un- ben c'est moi qui qui étais chef ben les gars ils ont
5 trouvé un peu de changement quoi parce que
6 SE: mh
7 CA: pas habitués à avoir une bouteille d'oxygène sous le brancard,
8 pas [habitués à
9 SE: [mh
10 CA: ↑eh tu vois pas que t'es en train de mettre le brassard à
11 tension alors que t'as une perfusion
12 SE: mhm mhm
13 CA: enfin

14 SE: mh
 15 CA: tu vois enfin moi c'est des trucs je suis je suis content parce
 16 que tu vois avant
 17 SE: ouais
 18 CA: j'aurais pas percuté que
 19 SE: mhm
 20 CA: voilà.

Après l'ouverture du récit au moyen d'informations d'arrière-plan, (« l'autre coup on a fait une prise en charge dans le home de chez moi », l. 1-2), le recruteur manifeste sa compréhension de l'action en cours comme étant un récit, et démontre son écoute par le continuateur « mhm mhm » (l. 3). Le récit progresse alors, présentant l'enchaînement des événements qui constituent le corps principal du récit (l. 4-11). Tandis qu'il raconte, le candidat mobilise des ressources multimodales, qui viennent accompagner l'aspect verbal du récit. Ainsi, le candidat ne se limite pas simplement à raconter une expérience passée, mais produit un véritable *reenactment*. La dimension multimodale permet au candidat de mettre en scène les actions qu'il raconte, leur donnant ainsi une importance particulière en les soulignant notamment par des gestes. La production d'éléments multimodaux permet également de créer un contraste entre les différentes phases du récit, comme nous le verrons à l'aide des illustrations présentées ci-dessous.

Au début du récit, le candidat effectue peu de gestes et garde principalement les mains jointes, posées sur la table (cf. Figure 5). Parallèlement, son regard reste orienté vers le recruteur situé en face de lui (SE), qui incarne le destinataire principal du récit.

Figure 5 – Début du récit



- 1 CA: l'autre coup on a fait une prise en charge dans un dans le home
2 de chez moi
3 SE: mhm mhm

Au cours du déploiement du corps principal du récit, le jeune candidat mobilise des ressources multimodales, en effectuant des gestes spécifiques qui accompagnent son récit d'expérience personnelle. Ces *reenactments* interviennent à des moments très précis du récit, en mimant par des gestes certains aspects de l'événement passé qu'il est en train de raconter. Tout d'abord, en évoquant la « bouteille d'oxygène sous le brancard » (l. 7), le candidat rejoue la scène en mimant avec ses mains le geste de pousser un brancard (cf. Figure 6).

Figure 6 – Reenactment « brancard »



7 CA: une bouteille d'oxygène sous le brancard,

Le jeune candidat poursuit son jeu de mime, en désignant ensuite de la main gauche son bras droit lorsqu'il prononce « brassard à tension » (l. 10-11). Le candidat rejoue ainsi un aspect spécifique de l'événement vécu, en mimant l'endroit sur le bras où il est d'usage de placer l'instrument servant à mesurer la tension des patients (cf. Figure 7).

Figure 7 – Reenactment « brassard à tension »



10 CA: ↑eh tu vois pas que t'es en train de mettre le brassard à
11 tension

Lors de ce *reenactment*, on remarque que le regard du candidat se détache de celui de son destinataire, pour se porter sur son bras, sur lequel il est en train de mimer le brassard à tension. Selon Sidnell (2006), durant les *reenactments*, le regard du narrateur s'oriente souvent ailleurs que face au destinataire, car le regard fait également partie de la scène rejouée.

Le candidat produit un troisième *reenactment* en accompagnant d'un nouveau geste l'occurrence de « perfusion » (l. 11). Cette fois-ci, il pointe avec son index gauche son avant-bras droit, à l'endroit où l'aiguille est habituellement fixée lors d'une perfusion (cf. Figure 8).

Figure 8 – *Reenactment « perfusion »*



11 CA: alors que t'as une perfusion

Enfin, le candidat marque la fin du *reenactment* dès la ligne 13, où le candidat produit un marqueur « enfin » indiquant que le récit a potentiellement atteint un point de complétude. Sur le plan multimodal, le candidat revient à sa position initiale, mains posées sur la table (cf. Figure 9).

Figure 9 – Fin du récit



13 CA: enfin
14 SE: mh
15 CA: tu vois enfin moi c'est des trucs je suis je suis content parce
16 que tu vois avant
17 SE: ouais

A la fin des *reenactments*, le candidat oriente à nouveau son regard sur le destinataire. En effet, le rétablissement du contact visuel donne des indices importants aux destinataires afin de distinguer ce qui appartient au *reenactment* de ce qui appartient à la narration d'événements (Sidnell, 2006). Ainsi, le retour à la position initiale, identique à celle observée dans la Figure I, constitue une ressource pour le recruteur pour délimiter la fin du *reenactment*.

Cet extrait illustre la manière dont la *depiction* d'aspects spécifiques d'un événement passé que l'on raconte peut contribuer à la crédibilité d'un récit. En effet, en rejouant les gestes effectués lors de la situation qu'il raconte, le jeune candidat démontre aux recruteurs la maîtrise de termes et de gestes techniques propres à la profession d'ambulancier, tels que transporter un brancard, mesurer la tension, et veiller à ne pas poser le brassard sur une perfusion. Le jeune candidat s'affiche ainsi comme un travailleur compétent, maîtrisant bien les compétences professionnelles requises pour un tel poste. L'action d'un ambulancier professionnel n'est ici pas seulement décrite, mais aussi incarnée par le corps du candidat, qui reproduit une scène où il a su agir de manière professionnelle. Le recours à des *reenactments*

peut ainsi contribuer à l'enjeu de présentation de soi de manière valorisante dans le contexte d'un entretien d'embauche, en donnant accès au recruteur à tout un savoir-faire essentiel pour l'exercice d'une profession spécifique. En cela, les *reenactments* qui accompagnent un récit sont potentiellement susceptibles d'influencer positivement l'impression du recruteur sur le candidat.

7.4 Conclusion

La participation du destinataire joue un rôle crucial dans la progression du récit, tout au long de son déploiement. Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, il existe de multiples façons dont les recruteurs interviennent dans le cours d'un récit, des plus minimales aux plus actives. En effet, les récits racontés par les jeunes candidats sont souvent ponctués de continueurs, qu'ils soient verbaux ou non-verbaux, ainsi que de questions de relance de la part des recruteurs, visant à approfondir certains aspects du récit.

En produisant le corps principal du récit, constitué de l'enchaînement des événements et des actions liés à une expérience passée, un des défis pour les candidats consiste à transmettre une bonne image d'eux-mêmes face aux recruteurs, en se présentant de manière positive afin de donner une bonne impression. Dans la seconde partie de ce chapitre, nous avons pu observer comment les jeunes candidats dépeignent leurs propres actions dans le récit, afin de projeter une image valorisante d'eux-mêmes. Ces *depictions* d'actions sont majoritairement effectuées par l'utilisation de trois ressources, le discours rapporté direct, les pensées rapportées et les *reenactments*. Par ces moyens, les candidats donnent directement accès aux destinataires à ce qui a été fait (Holt, 2000). Cela a pour effet de souligner certains aspects du récit, et de renforcer la présentation d'une motivation pour le poste, ou de valoriser des compétences professionnelles en les rejouant à l'aide de gestes qui accompagnent la description des actes.

Les analyses présentées dans ce chapitre contribuent à démontrer le caractère fondamentalement collaboratif de la production d'un récit en entretien d'embauche, en observant séquentiellement et de façon 'micro' les comportements conversationnels de chacun des participants, tour après tour. Cela fait notamment apparaître la façon cruciale dont

la participation des recruteurs, par leurs interventions, contribue à la progression et à la trajectoire du récit.

Par ailleurs, l'analyse des extraits présentés dans ce chapitre corrobore l'idée selon laquelle les *depictions*, comprenant notamment le discours rapporté, les pensées rapportées et les *reenactments*, contribuent à augmenter la vivacité et la crédibilité d'un récit. Ce constat débouche sur une hypothèse, selon laquelle il est possible que l'usage de mécanismes tels que les *depictions* par les candidats dans un entretien d'embauche pourrait avoir un impact sur la manière dont ils sont évalués par les recruteurs. En effet, en contribuant à rendre le récit plus vivant, les *depictions* pourraient potentiellement contribuer à transmettre une impression positive au recruteur, et par conséquent, augmenter les chances du candidat d'être évalué positivement et d'être sélectionné pour le poste.

Chapitre 8 – Clôtures de récits

8.1. Introduction

Tout comme les ouvertures ainsi que le corps principal des récits, les clôtures sont accomplies méthodiquement par les participants à l'interaction sociale. La clôture d'un récit est un processus lors duquel les participants reconnaissent le récit comme étant potentiellement complet, c'est-à-dire lorsqu'une activité reconnaissable a atteint un point de complétude possible (Sacks, 1992 : Vol. I : 682). Ainsi, le participant qui raconte une histoire mobilise des ressources interactionnelles qui rendent reconnaissable l'initiation d'une clôture pour les destinataires. Cependant, il ne suffit pas que le narrateur présente simplement le récit comme étant complet, mais les destinataires doivent également *traiter* celui-ci comme étant complet (Mandelbaum, 2013). Là réside tout le caractère collaboratif de la clôture d'un récit. La clôture effective d'un récit dépend ainsi à la fois des indices de complétude mis à disposition par le narrateur, et de la manière dont les destinataires traitent la proposition de clôture initiée par le narrateur. Les réponses que les destinataires produisent suite à une complétude potentielle de récit sont donc déterminantes dans le déroulement de la parole-en-interaction. La réalisation collective des clôtures par l'ensemble des interactants souligne encore une fois le rôle des destinataires du récit en tant que participants actifs dans sa production, en tant que *co-auteurs* du récit (Duranti & Brenneis, 1986).

Le processus de clôture d'un récit met les participants face à différents défis interactionnels. Le présent chapitre observera comment les récits de jeunes candidats à un entretien d'embauche sont clos, en abordant cette question sous deux aspects différents. Dans un premier temps, nous examinerons quelles sont les ressources utilisées par le narrateur pour présenter une clôture de manière reconnaissable à ses co-participants (8.2). Dans un second temps, nous observerons la manière dont les destinataires répondent à ces initiations de clôtures potentielles (8.3).

8.2. Les ressources pour clore

Un moyen pour les participants d'anticiper la clôture d'un récit de manière reconnaissable est de présenter le climax de l'histoire. Le climax se définit comme le point culminant, ou la 'chute' de l'histoire, et trouve sa pertinence en relation avec les indices produits dès l'ouverture du récit. Le climax doit être rendu reconnaissable par le narrateur à l'ensemble de ses destinataires, d'une part parce qu'il justifie en quoi le récit était considéré comme valant la peine d'être raconté, autrement dit comme étant « racontable » (*tellability*, cf. Norrick, 2005), d'autre part parce que le climax fournit des indices aux destinataires concernant la manière dont il est attendu d'eux qu'ils réagissent au récit.

Ainsi, le simple fait de commencer de raconter un récit projette déjà une attente interactionnelle chez le destinataire, visant à voir apparaître le point culminant de l'histoire. Une fois ce climax atteint, l'activité de récit est présentée de manière reconnaissable pour les co-participants comme étant potentiellement complète, dans la mesure où la visée praxéologique du récit a été accomplie. La clôture est ainsi proposée par le narrateur, puis acceptée – ou non – par le destinataire. Dans ce sous-chapitre, nous aborderons trois ressources utilisées par les jeunes candidats pour amener le climax, et ainsi initier une clôture du récit : le retour au point de départ (8.2.1), les marqueurs discursifs (8.2.2) et l'affichage de la pertinence conditionnelle (8.2.3).

8.2.1. Le retour au point de départ

Une manière canonique de clôturer un récit est de revenir à son point de départ (*return-home device*, cf. Jefferson, 1978 : 231). Le retour à un élément du début de l'histoire constitue ainsi un indice reconnaissable d'une potentielle initiation de clôture du récit. L'extrait suivant illustre comment une jeune candidate propose une clôture de récit de manière typique en retournant à un élément évoqué au début de l'histoire. La candidate (CA) postule pour une place d'apprentissage d'employée de commerce au sein de l'administration communale 2, et est interrogée par la responsable des ressources humaines (RH) à propos des stages et autres emplois qu'elle a effectués précédemment. Une formatrice d'apprentis est également présente lors de cet entretien.

Extrait 24 – « Remplacement » (E18)

1 RH: donc actuellement donc vous avez déjà fait des stages de longue
2 duré:e ou: (0.3) [parce qu' (xxx)
3 CA: [ben j'en ai fait un de quatre jours euh chez
4 Balans euh suisse à Fontainebleau, (1.9) et puis après j'avais
5 touché à peu près à tous les domaines?
6 (1.3)
7 RH: mais >parce que vous m'a-< j'ai j'ai relevé vous m'aviez vous
8 avez dit tout à l'heure que vous travailliez à Coulon,
9 CA: mhm
10 RH: mais ça c'est c'est continuellement ou bie:n
11 CA: alors non en fait c'était parce que: ben y a eu un accident
12 eu::h a- avant y a eu un un accident,
13 .h et **il fallait quelqu'un pour remplacer** eu:h une des
14 vendeuses,
15 .h et +ma ((en riant))+ cousine m'a téléphoné j'ai été deux
16 fois le faire puis après **elle m'a laissé euh ben le le magasin**
17 toute seule euh pour tous tous les dimanches penda:nt cinq eu:h
18 cinq semaines,
19 tous les dimanches j'allais euh là bas en haut?
20 (0.5)
21 CA: .h travailler?
22 (0.5)
23 CA: mais c'était pa::s (1.2) c'était pas officiel.
24 (0.6)
25 CA: **c'était pour un remplacement** [fallait trouver quelqu'un&
26 RH: [°pour un remplacement°
27 CA: &et puis euh
28 RH: °ouais°
29 CA: comme j'avais déjà été quelques fois avec ma tante **elle m'avait**
30 **laissé le: magasin.**
31 (1.1)
32 RH: °d'accord°?

Dans l'extrait ci-dessus, la recruteuse demande à la candidate de clarifier sa situation actuelle, afin de savoir si elle travaille toujours dans le relai-station de Coulon, fait qu'elle a mentionné précédemment au cours de l'entretien (l. 7, 8 et 10). La candidate répond par la négative (« alors non », l. 11) et se lance dans une explication (« en fait c'était parce que », l. 11) qui prendra ensuite la forme d'un récit. Dès la mise en place des informations de cadrage destinées à rendre l'histoire pertinente et compréhensible, la jeune candidate mentionne qu'il fallait « quelqu'un pour remplacer une des vendeuses » (l. 13-14). Plus loin, la candidate fait allusion à la durée de son engagement à la station (« tous les dimanches pendant cinq semaines », l. 17-18). D'un point de vue praxéologique, cet énoncé répond de manière pertinente à la question posée par la recruteuse (« c'est continuellement ? », l. 10), et constitue ainsi un indice de complétude possible. En effet, en disant qu'elle a remplacé une vendeuse tous les dimanches pendant cinq semaines, la candidate indique à la recruteuse qu'il ne s'agissait pas d'un emploi fixe. Sur le plan prosodique, la fin du tour de la candidate est marquée par une intonation montante (l. 19), qui constitue également un indice de complétude

potentielle, car il n'indique pas une continuation ultérieure. La pause silencieuse de 0.5 seconde (l. 20) qui suit renforce l'indice de complétude possible.

Cependant, ces indices ne sont pas traités par les destinataires comme relevant d'une clôture. en effet, aucune des deux intervieweuses ne reprend le tour de parole (l. 20). Ainsi, le *floor* reste alloué à la candidate, qui complète son tour en produisant un incrément (l. 21), c'est-à-dire une clause du même locuteur qui continue son tour après un point de complétude possible ou une place de transition pertinente selon les indices prosodiques, syntaxiques et le déroulement séquentiel des actions (Ford, Fox & Thompson, 2002). Par cet incrément, la candidate fournit une nouvelle opportunité à ses destinataires de répondre dans le prochain tour. A nouveau, la candidate produit une intonation montante, indiquant potentiellement une fin de tour (l. 21), mais encore une fois les destinataires ne répondent pas (l. 22). La candidate poursuit donc son tour en ajoutant que son engagement n'était « pas officiel », avec une intonation descendante (l. 23). La pause silencieuse (l. 24) qui suit indique que le tour n'est toujours pas traité par les destinataires comme une initiation de clôture. A la ligne 25, la candidate spécifie sa réponse : « c'était pour un remplacement », faisant écho à « il fallait quelqu'un pour remplacer » (l. 13) au début du récit, et manifestant ainsi un retour à son point de départ en recourant à une reprise d'un élément lexical (« remplacer », l. 13; « remplacement », l. 25). En effet, la reprise lexicale a d'ores et déjà été définie comme constituant un indice de l'approche du climax (voir notamment Clark & Wasow, 1998, pour une étude de la conversation ordinaire).

Ce n'est qu'à partir de ce moment-là que la recruteuse produit une réponse, constituée elle aussi d'une répétition linguistique « pour un remplacement » (l. 26), qui intervient en chevauchement avec le tour de la candidate. Ainsi, l'élément « pour un remplacement » (l. 25) énoncé par la candidate apparaît comme pertinent en regard du récit qui précède, initié par la question initiale « c'est continuellement ? » (l. 10) de la recruteuse.

Dès lors, l'ensemble des participants se dirigent collectivement vers une clôture du récit : la recruteuse produit un *acknowledgement token* « ouais » (l. 28) manifestant sa réception du récit. Toutefois, la candidate effectue un second retour au point de départ. En effet, en continuation du tour initié à la ligne 25, la candidate ajoute « elle m'avait laissé le magasin » (l. 29-30), qui constitue une reprise de l'élément « elle m'a laissé le magasin » (l. 16). Ce deuxième retour au point de départ du récit renforce l'initiation de clôture proposée au début

du TCU « c'était pour un remplacement » (l. 25), en recourant doublement à ce même mécanisme comme ressource pour rendre reconnaissable sa proposition de clôture à ses destinataires. La répétition de l'énoncé « elle m'avait laissé le magasin » (l. 29-30) se termine par une intonation descendante, qui marque un indice de complétude possible sur le plan prosodique. La longue pause de 1.1 seconde (l. 31) qui suit constitue ainsi un TRP.

La recruteuse produit ensuite un marqueur « d'accord » (l. 32) avec une intonation montante, qui signale son alignement par rapport à l'initiation de clôture proposée par la candidate. La production de « d'accord » constitue en même temps un élément pivot, marquant généralement la transition vers une autre activité dans le contexte des entretiens d'embauche. Dès lors que l'initiation de clôture a été rendue reconnaissable par la candidate, et traitée en tant que telle par la recruteuse, le récit s'oriente vers une clôture collaborative produite par l'ensemble des participants, avant de s'engager dans l'activité suivante.

Comme le démontre l'extrait ci-dessus, le fait d'initier une clôture de récit en retournant à un point de départ constitue une ressource efficace pour le narrateur afin de signaler à ses destinataires la complétude possible d'une activité reconnaissable (Sacks, 1992 : Vol. I : 682). Toutefois, cet exemple illustre que la clôture n'est effective pas simplement lorsque le narrateur présente le récit comme étant possiblement complet (cf. l. 19, 21 et 23), mais uniquement lorsque le destinataire traite le récit comme étant complet (l. 26). Jusqu'à ce que le récit soit reconnu comme complet par les destinataires, le narrateur continue son tour en ajoutant des composantes supplémentaires à l'histoire en la recomplétant (Schegloff, 1982). De fait, le narrateur convertit une pause potentiellement inter-tour en une pause intra-tour (Liddicoat, 2007), puisque le récit se prolonge par une extension au-delà de la première opportunité de clôture proposée. La reconnaissance par la recruteuse du mouvement vers une clôture du récit fait suite au retour à un point de départ évoqué plus tôt dans le récit par la candidate. Ainsi, le retour à un élément thématique ou lexical déjà mentionné au début du récit constitue à la fois une ressource pour les narrateurs afin de donner de la visibilité à la clôture qu'ils présentent, et une ressource pour les destinataires de l'histoire pour reconnaître le mouvement vers une clôture proposé par le narrateur.

8.2.2 Les marqueurs discursifs

Jalonnant le cours du récit tout au long de sa production, les marqueurs discursifs (*discourse markers*, voir notamment Schiffrin, 1992) constituent une ressource importante pour renseigner les destinataires sur l'état de progression du récit. Par marqueurs discursifs, nous désignerons ici les différents connecteurs temporels et adverbess de temps au sens large, qui permettent de donner des indices sur le projet 'architectural' de l'histoire en cours. En effet, le recours à ces marqueurs permet au narrateur d'esquisser une certaine structure à son histoire, et constitue ainsi une ressource pour initier un mouvement vers une clôture du récit, et la rendre reconnaissable pour les destinataires.

L'extrait suivant fournit un exemple de clôture d'un récit où la trajectoire est notamment rendue reconnaissable grâce à l'utilisation de marqueurs temporels. Dans cet extrait, la jeune candidate (CA) est étudiante dans une haute école et postule pour une place de stage au sein de l'administration communale 1. Elle est interrogée par la responsable des ressources humaines (RH). La jeune candidate fait le récit d'un travail qu'elle a réalisé dans le cadre de ses études.

Extrait 25 – « Walt Disney » (E3)

1 (1.4)
2 RH: vous avez un exemple à me donner de >quelque chose que vous
3 avez réalis[é
4 CA: [ben
5 RH: MÊME d'ordre privé hein >peut être<
6 CA: oui,
7 RH: °pas forcément°
8 CA: ben par exemple euh au gymnase, (0.4) j'ai dû réaliser u:n
9 dossie::r au choix en fait on avait un choix,
10 .h et j'ai choisi de faire sur euh l'aspe::ct financier
11 des films de walt disney, (0.9) .h alors **au début** en fait mes
12 profs ils é[taient
13 RH: [c'est^une passion familiale [walt disney hein.
14 CA: [((rire))
15 C1: ah c'est vrai?
16 ((rires de tous))
17 C2: ↑d'accord
18 RH: lancez pas monsieur [dupont sur le sujet
19 CA: [((rire))
20 RH: parce que là: euh vous êtes euh tout le week end hein ((rire))
21 CA: non alors euh en fait c'est euh mes professeurs **au début** ils .h
22 ils avaient un peu: enfin ils pensaient pas vraiment que
23 j'allais réussir à:: (0.4) à f- enfin à finir ce dossier parce
24 que déjà pour trouver un interview ça allait être euh
25 difficile,
26 RH: °ça c'est sûr ouais°

27 CA: et puis ils m'ont laissé quand même le faire pour voir euh ce
 28 que ça allait donner, (0.7) donc j'ai quand même réuss- >enfin<
 29 j'ai réussi à <contacter> eu:h di- walt disney la walt disney
 30 company aux états unis, (1.0) je me suis rendue aussi à:
 31 disneyland paris pour les contacter et faire un interview,
 32 (1.1) et à [la f-
 33 RH: [>ils ont- ils ont< accepté de vous recevoir
 34 CA: oui.
 35 RH: à pa- à paris.
 36 CA: oui.
 37 RH: ouais d'accord?
 38 (0.6)
 39 RH: °mhm°?
 40 (0.8)
 41 CA: et **à la fin** justement be:n (0.5) me::s professeurs justement
 42 >enfin< ils étaient vraiment très st- satisfaits puis j'ai ob-
 43 j'ai obtenu la note de six.
 44 RH: d'accord.

L'extrait ci-dessus illustre la manière dont l'initiation de clôture est rendue saillante par la jeune candidate au moyen d'indices de temps renseignant sur la progressivité de l'histoire. Dans ce récit, l'événement constituant le climax est livré à travers l'énonciation du résultat du travail de la candidate : « ils [mes professeurs] étaient vraiment très satisfaits puis j'ai obtenu la note de six » (l. 42-43). On observe que la livraison du climax est ici précédée par un adverbial de temps « à la fin » (l. 41). Le recours à un tel marqueur constitue un indice concernant la progression de l'histoire, puisqu'il annonce que ce qui va suivre présentera un état final. Celui-ci s'oppose à une situation initiale évoquée en début de récit (« ils [mes professeurs] pensaient pas vraiment que j'allais réussir à finir ce dossier », l. 22-23), elle-même introduite par un marqueur « au début » (l. 11). Celui-ci est crucial, car dès le début du récit, il projette un renversement de situation, et rend ainsi le climax des lignes 42-43 reconnaissable pour les destinataires. Le marqueur annonçant la situation finale de l'histoire permet ainsi aux destinataires d'être capables de reconnaître une complétude possible du récit. Les deux marqueurs ont alors pour effet de mettre en place un certain cadrage, indiquant le début et la fin du récit en donnant des indices sur la manière dont le récit est structuré.

Les marqueurs temporels comme ressources mobilisées par le candidat pour présenter une clôture reconnaissable, sont liés avec la technique du retour au point de départ. En effet, un marqueur tel que « à la fin » (l. 41) renvoie automatiquement au marqueur « au début » (l. 11) mentionné au commencement du récit. Par ailleurs, la candidate combine ici les indices temporels avec une reprise lexicale (« mes profs », l. 11-12; « mes professeurs », l. 21 et 41). Cette répétition permet de renforcer le mouvement vers une clôture, en réévoquant des personnages de l'histoire déjà mentionnés au début, en soulignant l'aspect de la modification

entre la situation initiale et la situation finale de l'histoire.

8.2.3 L'affichage de la pertinence conditionnelle

Le contexte séquentiel dans lequel le récit émerge constitue également un indicateur pour la signalisation d'un mouvement vers une clôture, car les éléments contextuels qui précèdent le récit peuvent déjà contenir des indices sur le type de récit qui va être produit. Si le contexte séquentiel qui précède projette un certain type de récit, le récit va afficher son lien de pertinence avec la nature du *talk* qui précède (*conditional relevance*, cf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Le récit est alors accompli de façon pertinente avec la projection contenue dans la question, et de cette manière, les co-participants peuvent potentiellement reconnaître une séquence d'initiation de clôture proposée par le narrateur.

La question posée par le recruteur en amont du récit produit joue donc un rôle important dans la reconnaissance de la clôture, car tout comme le début du récit en lui-même, le pré-contexte d'émergence fournit déjà aux participants des informations sur ce que le récit pourrait contenir (Liddicoat, 2007). Ainsi, la question qui précède le récit contraint d'une certaine manière ce qui devra être fait dans le tour suivant par le co-participant. Il existe alors une attente interactionnelle portant sur la complétude pragmatique accomplie à travers le récit. Le fait de livrer une réponse pertinente à la question posée peut ainsi constituer un indice de clôture, la paire question-réponse ayant été réalisée.

Par exemple, l'Extrait 25 « Walt Disney » ci-dessus illustre la manière dont la candidate souligne de manière reconnaissable que la pertinence conditionnelle est remplie, en apportant à la question posée par la recruteuse la réponse attendue. Au début de l'extrait, la recruteuse demande à la candidate de lui donner un exemple de quelque chose qu'elle a réalisé (l. 2-3). Comme discuté dans le Chapitre 6 – Ouvertures de récits, le fait de poser une telle question implique non seulement que la candidate réponde en donnant un exemple, potentiellement sous la forme d'un récit, mais contraint également le type de récit qui devra être produit – en l'occurrence, le destinataire peut s'attendre à ce que le récit d'une « réalisation » se présente sous la forme d'une *success story*. Autrement dit, la clôture du récit est contrainte par la question elle-même, puisqu'il est attendu que le climax soit l'énonciation d'un succès ou d'une réussite.

Tout au long de cet extrait, la candidate affiche la pertinence du récit en cours par rapport à la demande de la recruteuse de raconter l'histoire d'une réalisation. Cela s'exprime notamment au travers de la répétition lexicale de l'item « réussir » (l. 23, 28 et 29). Par ailleurs, la candidate met aussi l'accent sur les actions qu'elle a accomplies dans la réalisation de son dossier (« je me suis rendue à Disneyland Paris », l. 30-31 ; « pour les contacter et faire un interview », l. 31). Enfin, le sommet de la réussite est matérialisé dans l'énoncé « j'ai obtenu la note de six » (l. 43), sachant qu'il s'agit de la note la plus élevée. Ainsi, l'ensemble de ces éléments évoquant la réussite est lié de manière pertinente à l'idée générale de réalisation projetée par la question posée par la recruteuse au début de la séquence. Une fois ces éléments énoncés et le climax livré, le récit répond aux objectifs imposés par la question de la recruteuse, et cet accomplissement de la pertinence conditionnelle constitue un indice reconnaissable de mouvement vers une clôture.

Examinons un second extrait où l'affichage de la pertinence conditionnelle constitue une ressource pour le candidat pour présenter une initiation de clôture du récit à son co-participant. Dans cet extrait, le jeune candidat (CA) postule pour une place d'apprentissage d'automaticien au sein de l'entreprise privée 3. L'entretien est mené par l'un des chefs de ligne et formateurs d'apprentis de l'entreprise (RE).

Extrait 26 – « Maman de jour » (E24)

1 (1.1)
2 RE: **es- est ce qu'il y a un élément dans dans votre jeunesse ou**
3 **dans votre enfance qui .h (0.4) qui serait en lien avec eu:h**
4 **(0.3) la constructio:n manue:lle** [euh
5 CA: [BEN euh (0.2) déjà quand
6 >j'étais tout petit< je jouais >déjà< aux lego,
7 RE: les lego?
8 (0.1)
9 RE: d'accord?
10 CA: ensuite ben j'ai: c- on m'a offert des des choses à monter euh
11 °typique euh non type plutôt° .h
12 des voitures, (0.2) toutes petites, (0.3)
13 RE: d'acc[ord
14 CA: [donc euh (forcément) j'aimais >déjà< plutô:t construire,
15 (0.7) après ma maman de jour y avai:t euhm elle avait deux
16 fils, (0.8) et puis en fait eux ils construisent beaucoup de
17 maquettes, (0.6) et ils avaient euh des (0.1) des >voitures<
18 euh Lego mais aussi des grues, (0.3) >qu'on pouvait< euh
19 >télécommander avec des manettes<
20 RE: °d'accord°
21 CA: et quand (eux;euh)- quand ils allaient à l'école, (0.2) pis moi
22 j'avais congé ben je: jouais avec,
23 pis moi je m'amusais (xx) à les >reconstruire<, (0.7) °donc
24 après euh° (0.4) °c'est de- c'est >venu< de là (au;en) fait°.
25 (0.3)

Dans cet extrait, le recruteur pose la question au candidat « est-ce qu'il y a un élément dans votre jeunesse ou dans votre enfance qui serait en lien avec la construction manuelle » (l. 2-4). Dans nos données, ce type de question donne souvent lieu à des récits, étant souvent traitée par les candidats comme une invitation à produire une réponse de type biographique racontant un événement passé. Le candidat manifeste sa compréhension de la question et des contraintes qui y sont liées, en débutant son récit par « déjà quand j'étais tout petit » (l. 5-6), et affiche la pertinence de son récit tout au long de son déroulement. A la ligne 24, le candidat initie un mouvement vers une clôture du récit (« c'est venu de là (au; en) fait »). Non seulement cet énoncé est prononcé avec un volume de voix plus faible et est marqué par une intonation descendante sur le plan prosodique, mais il constitue également un rappel de pertinence par rapport à la question posée au départ : « c'est venu de là » (l. 24) renvoie effectivement à « un élément dans votre jeunesse ou dans votre enfance qui serait en lien avec la construction manuelle » (l. 2-4).

L'affichage de la pertinence conditionnelle par le candidat comme ressource pour initier un mouvement vers une clôture est également liée à la technique du retour au point de départ (cf. 8.2.1). En effet, les éléments tels que « dans votre jeunesse » (l. 2) ou « dans votre enfance » (l. 3) participent au cadrage effectué par le candidat au point de départ du récit, qui débute par « quand j'étais tout petit » (l. 5-6). Ainsi, en disant « c'est venu de là » (l. 24), le jeune candidat effectue aussi un retour au point de départ de l'histoire, qui affiche son lien de pertinence avec la question posée par le recruteur en amont.

Par ailleurs, on observe que le candidat produit également différents marqueurs et connecteurs dont le rôle contribue à rendre reconnaissable l'initiation de la clôture pour le recruteur. En effet, l'entrée dans le tour de parole du candidat suivant immédiatement la question du recruteur s'effectue au moyen d'un marqueur « déjà » (l. 5), qui projette qu'une énumération d'autres faits va suivre. La suite du récit s'articule autour de différents connecteurs, tels que « ensuite » (l. 10) et « après » (l. 15). Ces connecteurs temporels contrastent avec le marqueur conclusif « donc » (l. 23), qui a pour effet d'indiquer au destinataire que le récit n'est plus dans la progression, mais dans sa conclusion. Un mouvement reconnaissable du candidat vers une clôture du récit est alors mis en place.

Cet extrait démontre qu'il existe une importante interaction entre les différentes ressources disponibles pour proposer une initiation de clôture du récit. Ainsi, le candidat mobilise plusieurs moyens afin de rendre le mouvement vers la clôture reconnaissable pour le recruteur. Premièrement, il s'appuie sur le contexte séquentiel précédant le récit – en l'occurrence la question posée par le recruteur – pour débiter un récit pertinent, aboutissant à un moment de complétude pragmatique qui permet au destinataire de reconnaître l'initiation d'une clôture de cette action. Deuxièmement, le candidat utilise la technique du retour au point de départ de l'histoire, en produisant un énoncé qui démontre la pertinence du récit et qui signale au destinataire la possibilité d'un réengagement du système d'alternance des tours de parole (Jefferson, 1978). Troisièmement, l'utilisation de différents connecteurs, notamment temporels, permet au candidat d'indiquer à son destinataire l'état de progression du récit, et ainsi de souligner une initiation de clôture en produisant un marqueur conclusif.

L'utilisation de l'ensemble de ces ressources par le candidat conduit effectivement à une compréhension de l'initiation de clôture comme telle par le recruteur. En effet, tout au long de la production du récit, les interventions du recruteur se limitent au continuateur « d'accord » (l. 9, 13 et 20). Ce n'est que suite à l'énoncé « c'est venu de là » (l. 24) que le recruteur produit « ok » (l. 26) avec une intonation descendante, qui marque sa compréhension et sa validation du récit comme complet, et dès lors, le recruteur et le candidat participent conjointement au mouvement vers la clôture. Les contributions des recruteurs à la clôture du récit seront étudiées plus en détail dans le sous-chapitre suivant (8.3).

Dans ce sous-chapitre, nous avons observé trois des ressources fréquemment mises en œuvre par les candidats pour initier une clôture reconnaissable pour les destinataires du récit. Selon les normes interactionnelles partagées par l'ensemble des participants à une conversation, le tour de parole est alloué au narrateur jusqu'à la complétion de son histoire. Il appartient donc au narrateur de rendre manifeste le moment où le récit touche à sa fin, et cela est effectué grâce à un retour au point de départ, à des marqueurs discursifs tels que des connecteurs temporels, ou encore à un affichage de la pertinence conditionnelle au moment où la question posée reçoit la réponse pertinente attendue.

8.3 Les réponses des recruteurs

Comme mentionné au début de ce chapitre, une clôture n'est effective que lorsque le destinataire traite celle-ci comme étant effectivement une clôture (Mandelbaum, 2013). Traiter une clôture potentielle en tant que clôture signifie, de la part du destinataire, de produire une réaction à ce qui précède. En effet, lorsqu'un récit a atteint un point de complétude, il est pertinent que le destinataire y réagisse, en démontrant à la fois sa compréhension du récit comme étant achevé, et en démontrant la manière dont il a compris ce récit (Liddicoat, 2007). Dans le présent sous-chapitre, nous nous intéresserons aux différents rôles joués par les réactions produites par les recruteurs, en analysant la compréhension de la clôture en tant que clôture par le destinataire (8.3.1), les évaluations des destinataires à la fin du récit (8.3.2) et enfin, nous observerons ce qui se produit lorsque le recruteur ne traite pas la clôture présentée par le candidat en tant que clôture du récit (8.3.3).

8.3.1 Compréhension de la clôture en tant que clôture par le destinataire

Lorsqu'un narrateur initie une clôture de récit de manière reconnaissable, et que le destinataire traite cette initiation comme un mouvement vers une clôture, ce dernier manifeste sa compréhension du récit comme ayant atteint un point de complétude. La démonstration d'une telle compréhension s'effectue au moyen de la production d'une réaction d'un certain type. Pour illustrer la manière dont la réponse du destinataire démontre sa compréhension du récit comme étant terminé, observons la fin de l'Extrait 26 « Maman de jour » (E24) présenté ci-dessus :

21 CA: et quand (eux;euh)- quand ils allaient à l'école, (0.2) pis moi
22 j'avais congé ben je: jouais avec,
23 pis moi je m'amusais (xx) à les >reconstruire<, (0.7) °donc
24 après euh° (0.4) °c'est de- c'est >venu< de là (au;en) fait°.
25 (0.3)
26 RE: ok.
27 (0.6)
28 RE: quels sont les différents domaines qui touchent au métier
29 d'automaticien?

On observe que l'initiation d'une clôture présentée par le candidat (« c'est venu de là au

fait », l. 24) est suivie d'une réaction « ok » (l. 26). Les indices de complétude syntaxique, prosodique et pragmatique permettent en effet au recruteur d'identifier localement un mouvement possible vers la clôture du récit. En produisant une réponse « ok », marquée par une intonation descendante, le recruteur rend visible au candidat qu'il a bien compris la clôture proposée en tant que clôture, et qu'il la traite effectivement comme telle. En suivant le *next-turn proof procedure* (cf. Hutchby & Wooffitt, 1999 : 15), on constate que le locuteur démontre ici dans son tour de parole sa compréhension de ce qui s'est produit dans le tour précédent. En effet, il en résulte une restauration du système d'alternance des tours de parole (Jefferson, 1978), puisque c'est le recruteur qui reprend la parole au tour suivant en posant sa prochaine question (« quels sont les différents domaines qui touchent au métier d'automaticien ? », l. 28-29).

La manifestation de la compréhension du recruteur est rendue d'autant plus saillante que sa réaction « ok » (l. 26) diffère de toutes ses autres productions au cours du récit. En effet, le recruteur démontre sa compréhension de l'activité en cours comme un tour de parole étendu de la part du candidat, et manifeste qu'il n'a pas l'intention de prendre le tour (Jefferson, 1984 ; Schegloff, 1982), en produisant des continueurs. Dans l'Extrait 26, il est à noter que le recruteur utilise « d'accord » (l. 9, 13 et 20) comme continueurs, et « ok » (l. 26) comme alignement à une clôture. Cependant, « d'accord » peut aussi être utilisé par le recruteur non pas comme un continueur, mais comme une démonstration de sa compréhension de l'initiation de clôture proposée par le candidat, comme c'est le cas dans l'extrait suivant. Le jeune candidat (CA) postule pour une place d'apprentissage d'automaticien dans l'entreprise privée 3, et est interviewé par un responsable de ligne et formateur d'apprentis (RE).

Extrait 27 – « Option robotique » (E26)

- 1 RE: j'ai aussi eu::h remarqué .h que vous avez mis donc vous êtes à
- 2 l'école en VSG,
- 3 .h et vous avez mis option robotique.
- 4 (0.7)
- 5 CA: oui.
- 6 RE: pourquoi vous pouvez m'expliquer?
- 7 CA: ben j'ai j'ai découvert justement cette option robotique e:n
- 8 en septième année,
- 9 RE: ouais?
- 10 CA: (x) je me suis inscrit,
- 11 .h pi :s ça m'a plu donc eu :h (x) c'était à midi,
- 12 euh on restait à l'école,
- 13 et là on fabriquait des robots euh NXTE c'e:st c'est des lego,
- 14 RE: mhm?
- 15 CA: puis après une fois que c'était monté on fabriquait- enfin on

16 programmait plutôt avec l'or- depuis l'ordinateur,
 17 on entraît les données dans le robot puis après on faisait
 18 aller pour euh .h effectuer les différents défis euh (0.2)
 19 pour euh- que le prof nous donnait?
 20 RE: ((hoche la tête))
 21 CA: puis ça ça m'a bien plu puis j'ai fait ça pendant trois ans.
 22 (0.8)
 23 CA: par contre cette année ça faisait qu'une demie année parce
 24 qu'il y avait beaucoup de gens qui s'étaient inscrits alors du
 25 coup là j'ai déjà fini.
 26 RE: d'accord.
 27 (0.4)
 28 RE: extra.
 29 (0.6)
 30 RE: quels sont les différents domaines qui touchent au métier
 31 d'automaticien?

Dans cet extrait, il est demandé au candidat d'expliquer la raison pour laquelle il a choisi « l'option robotique » à l'école (l. 1-6). Après avoir reçu le récit de cette explication, le recruteur produit une réaction « d'accord » (l. 26), marquée par une intonation descendante. En effet, le candidat a rendu reconnaissables plusieurs indices de complétude du récit, permettant au recruteur de le traiter comme étant terminé. Cette fois encore, cette réponse contraste avec les continueurs produits lors du déploiement du récit : « ouais » (l. 9), « mhm » (l. 14), et également sur le plan non-verbal un hochement de tête (l. 20). La réponse « d'accord » (l. 26) manifeste, quant à elle, une compréhension de l'activité en cours comme étant terminée.

Les marqueurs « ok » et « d'accord » fonctionnent ainsi de manière similaire dans les deux exemples précédents : ils ont pour effet de contribuer à la construction de la clôture de l'activité de récit en cours, en manifestant l'alignement du recruteur à la proposition de clôture initiée par le candidat. Schegloff et Sacks (1973) ont déjà souligné le rôle de « ok » en tant que *pre-closing device* dans des conversations téléphoniques. Le marqueur « ok », tout comme « d'accord », seraient ainsi liés à la clôture d'une activité, tandis que des marqueurs comme « mhm » ou « ouais » par exemple seraient plutôt liés à la continuation de cette activité (Bangerter & Clark, 2003 ; Jefferson, 1993 ; Stivers, 2008). Toutefois, l'Extrait 26 par exemple a démontré que « d'accord » pouvait tout aussi bien être employé comme un continueur.

Ainsi, on constate que la seule production d'une réaction affiliative par le destinataire a pour effet à la fois de démontrer que celui-ci a compris la clôture du récit comme étant une clôture, et de manifester au narrateur qu'il traite cette clôture comme telle. On assiste alors à un

nouvel ajustement des conduites conversationnelles des participants les uns par rapport aux autres, qui se dirigent ensemble vers une clôture et bougent ensuite vers l'activité suivante.

8.3.2 Les évaluations

La production d'une réaction par le destinataire manifeste ainsi sa compréhension du récit comme étant terminé, mais elle démontre également la *manière* dont le destinataire a compris le récit (Liddicoat, 2007). Dans nos données d'entretiens d'embauche, la réponse produite par les recruteurs se matérialise souvent sous la forme d'évaluations. A l'inverse des continuateurs, les évaluations constituent un acquiescement, une reconnaissance explicite que ce qui précède constitue une réponse appropriée à la question posée. Les évaluations produites par le destinataire fournissent donc une indication sur la manière dont le destinataire a compris l'histoire (Goodwin, 1986).

L'extrait suivant est issu de l'entretien d'une jeune candidate (CA) postulant pour une place d'apprentissage d'employée de commerce au sein de l'administration communale 2. L'entretien est dirigé par la responsable des ressources humaines de la commune (RH). Une formatrice d'apprentis est également présente.

Extrait 28 – « Fait marquant » (E18)

- 1 RH: à tout hasard est-ce que vous pouvez me citer un fait marquant
2 qui s'est passé ici au mont de corbière dernièrement,
3 .h que vous avez lu: (0.5) dans la pre:sse ou sur interne:t ou
4 qu'est-ce que: qu'est-ce qui quelque chose qui qui vous a
5 INterpellée on va dire.
6 (0.8)
7 CA: be[:n
8 RH: [au niveau soit politique °ou°
9 CA: ben euh que: la: commune de mont de corbière elle devait
10 décider de donner vingt-deux mille francs à l'association euh
11 pour laquelle on avait voté,
12 .h la première fois,
13 moi j'avais bien aimé,
14 c'était °euh°
15 RH: c'était bien?
16 CA: oui.
17 RH: vous avez fait ça au collège donc pour les JR.
18 CA: ouais non j'a- c'était bien je trouve que c'était un bon
19 projet.
20 (1.0)
21 CA: que la commune nous mette entre nous nous fasse voter,
22 que .h
23 RH: pour eu:h

24 CA: ouais ça donnait déjà un
 25 RH: VOIR un peu ce que c'est un acte civil?
 26 CA: voilà ça donnait déjà un côté plus grand,
 27 plus responsable.
 28 (0.4)
 29 CA: puis c'est y av- c'était pas rien puisqu'&
 30 RH: mhm
 31 CA: &(xx) y avait quand même ces vingt-deux mille francs qui
 32 allaient partir à une association,
 33 RH: c'est clair ouais.
 34 CA: et puis ça: ça donnait un côté ben c'était réel.
 35 (0.3)
 36 CA: c'est ça.
 37 RH: très bien.

Dans l'extrait ci-dessus, la recruteuse demande à la candidate d'évoquer un fait marquant ayant eu lieu dans la commune (l. 1-8). La candidate relate une activité, dans le cadre d'un cours, où ils ont voté pour qu'une somme d'argent soit versée à l'association de leur choix. A la fin du récit, la candidate produit plusieurs indices signalant un mouvement vers une clôture du récit. Sur le plan purement pragmatique, la question « est-ce que vous pouvez me citer un fait marquant » (l. 1) constitue une première partie de paire adjacente, à laquelle la candidate répond de manière pertinente en évoquant un événement passé (« la commune [...] devait décider de donner vingt-deux mille francs à l'association pour laquelle on avait voté », l. 9-11). L'événement rapporté est suivi de plusieurs commentaires 'méta' de la part de la jeune fille concernant son opinion sur l'événement en question : « moi j'avais bien aimé » (l. 13) ; « c'était bien je trouve que c'était un bon projet » (l. 18-19) ; « ça donnait déjà un côté plus grand plus responsable » (l. 26-27) ; « c'était pas rien » (l. 29) ; « c'était réel » (l. 34). Ces méta-commentaires de la candidate ont pour rôle non seulement de démontrer son intérêt pour les activités liées à la commune, mais aussi, sur le plan interactionnel, de susciter une réaction chez le destinataire (*fishing for reciprocity*, cf. Pomerantz, 1980).

La recruteuse réagit en effet à plusieurs de ces opportunités : « c'était bien ? » (l. 15) ; « vous avez fait ça au collège donc pour les JR » (l. 17) ; « pour voir un peu ce que c'est un acte civil ? » (l. 25). Ces interventions légitiment le récit en cours, sous la forme de questions de relance. À la ligne 36, la candidate, produit une conclusion globale « c'est ça » à ce qui précède, avec une intonation descendante. Cette clôture est séquentiellement acceptée par la recruteuse, qui répond en produisant une évaluation « très bien » (l. 37). En termes de clôture, « très bien » fonctionne de la même manière que « d'accord » ou « ok », en ce qu'il permet au destinataire de manifester sa compréhension du tour précédent comme étant une clôture. Ici, l'évaluation produite par la recruteuse démontre également la manière dont elle a compris le

récit qui précède. En effet, en produisant une réaction affiliative, la recruteuse manifeste « son soutien et son approbation de la position véhiculée » (Stivers, 2008 : 35) par la candidate. Un tel alignement démontre que la réponse apportée par la candidate est pertinente au regard de la question initialement posée par la recruteuse.

L'extrait suivant illustre également comment la réponse du destinataire d'un récit informe sur la manière dont celui-ci a compris le récit. Dans cet extrait, la jeune candidate (CA) postule pour une place de stage dans l'administration communale 1. Elle est interrogée par un chef de service (C1). Sont également présents à l'entretien une autre cheffe de service (C2), ainsi que la responsable des ressources humaines. Au moment de l'entretien, la candidate est déjà employée en tant que stagiaire dans le service de la cheffe de service appelée Maëlle Ferreira (C2). La candidate est donc déjà connue par la recruteuse C2.

Extrait 29 – « Outil de suivi » (E2)

1 C1: ouais donc ça veut dire que vous vous êtes mis en place un
2 outil de suivi: toute seule?
3 CA: alors Rodrigo m'a dit qu'il en avait un parce que jus[tement
4 [d'accord
5 CA: je lui avais demandé si y avait quelque chose et tout,
6 .h il m'a dit qu'il avait u:n un document,
7 et puis euh je l'ai quand même pas mal modifié j'ai
8 ajouté [des choses&
9 C1: [d'accord
10 CA: &j'ai enlevé des choses et tout,
11 .h pour que ça me fasse un suivi que ça soit avec monsieur
12 Frei que ça soit avec euh
13 C1: d'accord
14 CA: avec euh euh Maëlle- madame Ferreira +pardon ((regarde C1))+,
15 .h ou bien madame Martin,
16 C1: d'accord
17 CA: et puis euh à chaque fois ben je pose les délais pour chaque
18 euh chaque chose des remarques et tout ça °ça ouais c'est
19 terminé° .h
20 pis ça me laisse aussi euh quand on me demande quelque chose
21 quand est-ce qu'il a été fait je peux reposer les dates quand
22 est-ce qu'il a été rendu quand est-ce que la lettre a été
23 envoyée et °tout ça°.
24 C1: **excellent?**
25 CA: °mhm°
26 (0.6)
27 RH: ok.
28 (0.3)
29 RH: alors normalement vous êtes chez nous jusqu'au trente et un
30 juillet,
((l'entretien continue))

Dans cet extrait, la candidate répond à la question du recruteur « ça veut dire que vous vous êtes mis en place un outil de suivi toute seule ? » (l. 1-2) en racontant comment elle organise

et gère le suivi de ses tâches dans le cadre de son travail. On remarque dans cet extrait qu'au cours de la production du récit, le recruteur ne produit aucune autre intervention que le marqueur « d'accord », utilisé à quatre reprises (l. 4, 9, 13 et 16). Ces marqueurs « d'accord » jouent ici le rôle de continueurs, en démontrant son « soutien à l'asymétrie structurale de l'activité de récit : qu'un récit est en cours et que le narrateur garde le floor jusqu'à la complétion de l'histoire » (Stivers, 2008 : 34). A la ligne 23, la candidate formule une conclusion générale à son propos : « et tout ça », associée sur le plan prosodique à une intonation descendante ainsi qu'à une diminution du volume de la voix. Cet ensemble de signaux indiquant une clôture potentielle du récit sont effectivement traités comme tels par le recruteur, car il produit un marqueur différent, sous forme d'une évaluation « excellent » (l. 24). Ce marqueur « excellent » constitue un *high grade assessment* (Antaki, Houtkoop-Steenstra & Rapley, 2000)¹⁷. Cependant, bien que sémantiquement positifs, les *high grade assessments* « ne s'orientent pas vers le contenu informationnel du tour précédent, [mais] témoignent d'une clôture sur la base du matériel qui précède comme ayant été complété avec succès » (Antaki, Houtkoop-Steenstra & Rapley, 2000 : 236). Ainsi, un marqueur comme « excellent » joue ici le rôle de marquer la fin de l'activité de récit, et potentiellement une transition vers une autre activité (l. 29).

Les évaluations produites par les recruteurs en fin de récit ont donc une fonction importante dans le processus de clôture, puisque ce sont elles qui, suite aux indices de mouvement vers une clôture présentés par le candidat, ont le pouvoir de valider la clôture et de la rendre effective. Les évaluations diffèrent des continueurs produits tout au long du déroulement du récit, et par lesquels les recruteurs légitiment l'asymétrie des rôles conversationnels en se positionnant en tant que destinataires du récit. A l'inverse, les évaluations produites par les recruteurs ont pour effet de signaler au narrateur qu'ils traitent ce moment de la parole-en-interaction comme étant la fin d'une activité. Un parallèle intéressant peut être dressé avec les séquences 'initiation-réaction-évaluation' (voir notamment Markee, 2000, 2005 ; Mehan, 1979, 1985) observées dans les interactions en contexte institutionnel scolaire. Un tel phénomène n'a pas été observé dans la littérature sur les récits, mais nos données montrent

¹⁷ Antaki et al. (2000) ont observé l'occurrence des *high grade assessments* dans le contexte d'entretiens entre des psychologues et les personnes que ces derniers interrogeaient. Le format de l'entretien, ainsi que le contexte de type institutionnel, rend ces constats comparables à ceux que l'on peut faire dans le cadre de l'analyse d'entretiens d'embauche.

que la fin d'une activité de récit demande une affiliation (Stivers, 2008) plutôt qu'une évaluation.

8.3.3 Absence de réaction du recruteur

Lorsque le narrateur présente à ses co-participants des indices d'initiation de clôture, ceux-ci peuvent, s'ils les reconnaissent, traiter cette fin potentielle en tant que mouvement vers la clôture, en produisant une évaluation. Cependant, il arrive parfois que la réaction du recruteur n'apparaisse pas à la première opportunité de clôture possible. L'absence de réponse de la part du destinataire au moment de la complétion du récit est problématique pour le déroulement de l'interaction : il s'agit d'une absence remarquable qui nécessite d'être réparée (Liddicoat, 2007). Dans ce type de situation, les candidats recomplètent leur tour de parole, afin de donner aux destinataires de nouvelles opportunités de reconnaître le moment approprié pour produire une réponse (Mandelbaum, 2013).

L'extrait suivant illustre la manière dont une jeune candidate mobilise des ressources interactionnelles afin de pallier une absence de réaction de la part de ses interlocuteurs. La candidate (CA) postule pour une place d'apprentissage d'employée de commerce au sein de l'administration communale 2. Elle est interrogée par une formatrice d'apprentis (C1). Est également présente la responsable des ressources humaines du service.

Extrait 30 – « Je voulais faire dans la santé » (E10)

1 (0.4)
2 C1: alors dites nous↓
3 pour↑quoi est ce que vous voulez effectuer un apprentissage
4 d'employé de commerce.
5 (0.7)
6 CA: .hh a↓lors au début je voulais faire dans la: santé,
7 C1: mhm
8 CA: et euh >parce que< je m'étais fait une image de ce métier euh::
9 que c'était que dans les bureau:x >enfin< je m'étais fait
10 vraiment une image euh (0.4)
11 C1: mhm?
12 CA: >différente<,
13 .h et en fait y a beaucoup de personnes qui m'ont parlé de ce:
14 de cette profession qu'ils voulaient faire,
15 .h et donc >je suis allée me renseigner< sur les si:tes euh
16 le:s les mm: les sites pour eu:h ça,
17 .h et donc j'ai fait un stage,
18 pis j'ai trouvé que c'était vraiment (le;un) métier euh
19 vraiment passionnant,

20 et que c'est vraiment pas ce que: l'idée que je m'en faisais.
 21 (0.6)
 22 CA: c'est vraiment quelque chose que: j'ai découvert.
 23 (1.0)
 24 CA: pis be:n >j'aimerais beaucoup faire un apprentissage< pour euh
 25 (0.4) be:n apprendre °tout° parce=que: c'- (0.4) c'est vraiment
 26 génial.
 27 (1.1)
 28 C1: mh qu'est ce qui vous attire?
 29 (1.0)
 30 CA: be:n moi j'aime bien enfin: (0.5) °>comment dire<° (0.2) le::s
 31 être au contact >quand même< avec les perso:nnes euh (0.4)
 32 pis c'est quand même une assez bonne ambiance je trouve dans
 33 les communes, (1.0) .h et eu:h donc on: on peut un peu tout
 34 voir, tout >enfi:n< faire de=la comptabilité:: euh (0.2) voir
 35 >arriver< les personnes qui s'en von:t qui viennent tout ça?
 36 C1: mhm.
 37 (5.6) ((C1 et RH prennent des notes))
 38 C1: euhm: vous avez u:n un objectif précis à l'issue de
 39 l'apprentissage d'employée de commerce ou vous avez .h déjà
 40 connaissance des différentes formations continues >parce que
 41 vous avez< .h un but une envie de spécialisation après?
 ((l'entretien continue))

Dans cet extrait, la recruteuse demande à la candidate « pourquoi vous voulez effectuer un apprentissage d'employée de commerce » (l. 3-4). La candidate fait le récit des différentes étapes qui l'ont motivée à faire un apprentissage d'employée de commerce (« au début je voulais faire dans la santé » l. 6 ; « y a beaucoup de personnes qui m'ont parlé de cette profession » l. 13-14 ; « je suis allée me renseigner sur les sites » l. 15-16 ; « j'ai fait un stage » l. 17). Cette énumération d'événements est ensuite suivie d'une évaluation de la part de la candidate sur ce qui précède: « j'ai trouvé que c'était vraiment un métier vraiment passionnant » (l. 18-19). Cette évaluation représente déjà un premier mouvement en direction d'une clôture. Parallèlement, on constate que la candidate commence à recycler certains éléments de son talk, en répétant le mot « vraiment » à la ligne 22, déjà produit aux lignes 18, 19 et 20. Cette répétition intervient au moment où il y a absence de réaction – comme des continueurs, des questions de relance ou des hochements de tête par exemple – de la part des destinataires (l. 21).

La candidate produit ensuite une deuxième évaluation « c'est vraiment pas l'idée que je m'en faisais » (l. 20), qui fait écho à « je m'étais fait vraiment une image différente » (l. 9-12) évoqué au début de son récit. La candidate mobilise ici la technique du retour au point de départ (Jefferson, 1978), indice de clôture couplé avec une intonation prosodique descendante, autrement dit une intonation finale. S'ensuit une pause (l. 21) qui constitue un point de transition pertinente pour le changement de locuteur, où une réaction des co-

participantes serait appropriée. Ici, l'absence de réaction est remarquable, et nécessite d'être réparée (Liddicoat, 2007). La candidate garde donc le floor, et continue son tour afin de produire de nouveaux indices de clôture reconnaissables par les destinataires.

En complétant ensuite son tour par « j'aimerais beaucoup faire un apprentissage » (l. 24), la candidate utilise un nouvel *exit device* (Mandelbaum, 2013) en recyclant des éléments de la question initialement posée « pourquoi est-ce que vous voulez effectuer un apprentissage d'employée de commerce » (l. 3-4). Par cette répétition, la candidate rappelle la pertinence de son *talk* par rapport à la question qui lui a été posée par la recruteuse. Puis, elle produit une subordonnée « parce que » (l. 25), qui renvoie à la question « pourquoi » (l. 3) et constitue également un retour au point de départ de l'histoire. La candidate produit ensuite un nouveau commentaire explicatif portant sur son opinion sur la profession : « parce que c'est vraiment génial » (l. 25-26). D'un point de vue praxéologique, ceci constitue la réponse de la candidate à la question posée par la recruteuse. Sur le plan prosodique, l'intonation descendante donne aux destinataires un indice de complétude possible. La candidate déploie donc de multiples ressources afin de susciter une manifestation d'alignement chez ses destinataires.

La réaction tardive de la recruteuse apparaît à la ligne 28. Cependant, l'intervention de la recruteuse est constituée d'une question de relance « qu'est-ce qui vous attire ? » (l. 28), qui démontre que la destinataire n'accepte pas l'initiation de clôture car la question de relance a pour effet de rouvrir une séquence. Par cette question, la recruteuse invite ainsi la candidate à détailler davantage sa réponse précédente « c'est vraiment génial » (l. 25-26). Cela signifie que, pour la recruteuse C1, la question « pourquoi vous voulez effectuer un apprentissage d'employée de commerce » (l. 3-4) n'a jusque-là pas encore été répondue, ou du moins, pas de manière suffisamment pertinente. Cela explique potentiellement l'absence de réaction de la part des destinataires.

La question de relance « qu'est-ce qui vous attire ? » (l. 28) suscite une *post-expansion* (Schegloff, 2007) dans laquelle la candidate répond à la question en développant certains aspects : « j'aime bien être au contact avec les personnes » (l. 30-31) ; « c'est quand même une assez bonne ambiance dans les communes » (l. 32-33) ; « faire de la comptabilité » (l. 34) ; « voir arriver les personnes qui s'en vont qui viennent » (l. 34-35). Comme dans l'Extrait 29 – *Outil de suivi*, la candidate termine par une conclusion globale « tout ça » (l. 35), qui sort de l'énumération factuelle pour produire un commentaire 'méta' sur son propre tour de

parole. Ces indices sont effectivement traités par la recruteuse comme une opportunité de clôture, puisqu'elle répond par un continuateur « mhm » (l. 36). Bien que généralement utilisé pour signaler la continuation d'une activité (Bangerter & Clark, 2003), ici le marqueur « mhm » fonctionne comme un *assessment*, démontrant que la recruteuse comprend et traite la clôture en tant que clôture de l'activité en cours ; en effet, après une longue pause (l. 37) pendant laquelle les recruteuses prennent des notes, C1 reprend le tour de parole pour poser la question d'entretien suivante (l. 38-41).

Cet extrait illustre bien le fait qu'il ne suffit pas que le narrateur présente des indices caractéristiques d'initiation d'une clôture : celle-ci ne se réalise que lorsque le destinataire reconnaît ces signaux, et produit une réaction démontrant à la fois sa compréhension du récit comme étant terminé, et son orientation propre vers la fin de l'activité. Si le destinataire ne reconnaît pas les indices de clôture fournis par le narrateur, ou qu'il ne les traite pas comme une opportunité de clôture possible, alors le narrateur poursuit son tour jusqu'à ce qu'il donne de nouveaux indices signalant potentiellement une fin de l'histoire. Ce schéma se répète jusqu'à ce que l'initiation de clôture soit effectivement traitée comme étant un point de complétude par le destinataire.

8.4 Conclusion

Ce chapitre a mis en évidence que clore un récit implique un ensemble de tâches interactionnelles complexes pour les participants. En effet, le candidat qui raconte une histoire déploie une multitude de ressources afin de signaler à son destinataire, le recruteur, que le récit touche à sa fin. Lorsque le recruteur reconnaît ces indices, il manifeste au narrateur sa compréhension de l'histoire comme étant terminée, et également la manière dont il a compris le récit, en produisant une réaction. Ces réactions, qu'elles consistent en un simple « ok » ou « d'accord », ou qu'elles soient des *high-grade assessment* comme « excellent » ou « parfait » par exemple, démontrent que le recruteur traite effectivement l'initiation de clôture comme un mouvement vers la fin d'une activité. Les interactants ajustent ainsi leur conduite conversationnelle les uns par rapport aux autres, afin de clore une activité de manière collaborative, avant de passer à l'activité suivante.

Observer la manière dont les jeunes candidats initient une clôture de récit nous permet de comprendre certains enjeux liés au contexte de l'entretien d'embauche. La structure typique d'un entretien étant basée sur une alternance de questions et de réponses, il est indispensable que la fin d'un tour à multiples unités tel qu'un récit soit rendue reconnaissable pour les recruteurs avant de débiter une nouvelle activité, soit la question d'entretien suivante. Les candidats ont donc une certaine pression dans leur tâche de mise en place d'une initiation de clôture, car si le recruteur ne la reconnaît pas ou ne la traite pas comme telle, le récit ne sera pas clos et le candidat devra recommencer tout le travail interactionnel nécessaire pour amener une seconde fois des signaux indiquant un mouvement vers une clôture. Nos analyses démontrent que les jeunes détiennent une véritable compétence d'étendre leur tour de parole et de développer leur réponse lorsque le recruteur ne traite pas l'initiation de clôture en tant que clôture du récit.

En outre, le fait de présenter une initiation de clôture reconnaissable pour le recruteur est également lié au phénomène de la présentation de soi. En effet, un candidat capable de démontrer ses compétences narratives dans un entretien d'embauche fait preuve d'une certaine compétence d'interaction face aux recruteurs, si ces derniers n'ont pas besoin de poser des questions de relance pour obtenir une réponse qu'ils traitent comme pertinente par exemple. Ainsi, initier un mouvement vers une clôture qui est accepté par les recruteurs peut possiblement contribuer à construire une image positive du candidat.

Chapitre 9 – Conclusion

La réussite d'une bonne présentation de soi par un candidat lors d'un entretien d'embauche passe par une multitude de stratégies, qui leur permettent de valoriser des compétences professionnelles utiles pour le poste visé. Parmi elles, la littérature dans le domaine de la psychologie du travail considère aujourd'hui le récit d'expérience personnelle comme une stratégie de présentation de soi particulièrement efficace. Toutefois, notre compréhension de la manière dont ces récits sont implémentés interactionnellement par les participants dans le contexte institutionnel particulier de l'entretien d'embauche demeure limitée. L'objectif de la présente recherche a précisément consisté à mettre en lumière les mécanismes interactionnels qui sous-tendent les activités de récits conversationnels produits par des jeunes candidats au cours d'un entretien d'embauche.

Le présent chapitre conclusif s'organisera en trois temps. Nous commencerons par énumérer les différentes implications, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, apportées notamment par les analyses empiriques qui ont été effectuées (9.1). Nous exposerons ensuite les limites méthodologiques auxquelles nous avons dû faire face (9.2). Et enfin, nous proposerons des pistes de recherche futures, dans la continuité de notre travail de recherche (9.3).

9.1 Apports de la recherche

La présente recherche s'inscrit dans la lignée d'une abondante littérature sur les récits produits dans le contexte d'un entretien d'embauche. La grande majorité des études existantes ont été menées dans le domaine de la psychologie du travail, et sont principalement axées sur la manière dont le récit peut prédire les futures performances professionnelles des candidats. Toutefois, notre compréhension des mécanismes interactionnels par lesquels les récits sont implémentés par les interactants demeure encore très limitée. Partant de ce constat, la présente recherche s'est fixée pour objectif de palier cette lacune, en proposant une étude détaillée de l'organisation séquentielle des activités de récits conversationnels en contexte d'entretien

d'embauche. Ainsi, notre recherche offre un regard plus 'micro' sur la question du récit en entretien d'embauche et des problématiques qui en découlent, notamment concernant la présentation de soi et la gestion des impressions. En effet, nos analyses mettent en lumière les ressources que les participants déploient afin de produire un récit valorisant, qui met en scène des compétences spécifiques comme un savoir-faire technique par exemple. L'étude des micro-phénomènes interactionnels qui sous-tendent à la production d'un récit nécessite de l'aborder sous un angle de vue interactionniste, et l'Analyse Conversationnelle est à même d'offrir des outils méthodologiques adéquats. Par conséquent, la présente recherche s'inscrit dans le courant interactionniste, et vient également enrichir le paradigme de recherche sur les compétences interactionnelles.

Par ailleurs, cette recherche offre un regard novateur en ce qu'elle propose d'étudier les récits conversationnels non seulement dans un contexte d'interaction institutionnel spécifique, mais également sur une population particulière, constituée de jeunes postulants. La littérature de conseil concernant la manière de produire un 'bon' récit au cours d'un entretien d'embauche s'adresse potentiellement à des candidats inexpérimentés, tels que notamment les jeunes qui, à l'issue de leur formation scolaire ou professionnelle, n'ont que très peu – voire jamais – été confrontés à une situation d'entretien. Cette inexpérience tend à donner une image des jeunes comme étant peu compétents. Or, en dépit de ce manque d'expérience en matière d'entretien, nos analyses font apparaître que les jeunes recourent à une multitude de ressources qu'ils déploient dans la production d'un récit au cours de leurs entretiens, et qu'ils possèdent ainsi une véritable compétence pour l'interaction dans le cadre d'une situation nouvelle, où ils savent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation.

9.1.1 Implications théoriques

Sur le plan théorique, la présente recherche contribue à la définition de ce qu'est un récit, en proposant plusieurs critères définitoires : les récits racontés par les jeunes candidats aux entretiens d'embauche dans nos données portent sur une expérience personnelle ; ils se rapportent à une situation unique vécue dans le passé ; et ils sont constitués d'enchaînements d'événements chronologiques (voir Chapitre 5.2). La définition proposée ici va plus loin que la majorité des modèles présentés dans la littérature de conseil – par exemple le modèle STAR (Kessler, 2006) – en distinguant le récit de ce que l'on désigne par le terme de pseudo-récit.

En effet, le récit rapportant à un événement unique dans le passé, et le pseudo-récit à un ensemble d'événements récurrents dans le passé, le focus temporel diffère et par conséquent, ces deux phénomènes sont difficilement comparables. Dans le cadre de ce travail, nous avons fait le choix de nous concentrer sur les récits au sens où ils ont été définis, en excluant le phénomène des pseudo-récits, car ces derniers nécessitent des ressources différentes de celles qui sont requises pour la production de récits. La présente recherche apporte ainsi une définition du récit fondée sur deux axes : il porte sur un fait unique – par opposition à un fait récurrent – et relate un événement précis – contrairement aux pseudo-récits qui se basent sur un versant de routine ou de répétitivité. Que les candidats produisent un récit ou un pseudo-récit ne semble pas avoir d'impact sur l'évaluation des recruteurs, tous deux étant bien évalués (Bangerter, Corvalan & Cavin, 2014). Toutefois, le fait de définir le récit en le distinguant du pseudo-récit dans notre recherche permet de révéler un nœud de réflexion intéressant sur la compétence interactionnelle, par l'observation des différences dans le choix des candidats au moment de relater un événement passé. Ces choix reflètent des enjeux psycho-sociaux intéressants, car les candidats à un entretien d'embauche s'alignent à des enjeux spécifiques qu'ils identifient.

La présente recherche participe également au développement de la recherche sur les compétences interactionnelles, en contribuant par des approches renouvelées à son champ théorique. Ainsi, notre travail apporte une contribution aux sciences du langage et à l'Analyse Conversationnelle, en offrant un nouvel éclairage sur un aspect spécifique de la compétence interactionnelle : la compétence narrative. En observant la manière dont les jeunes candidats produisent des récits lors d'entretiens d'embauche, on constate comment ils jonglent avec les contraintes liées au contexte d'interaction et comment ils font face aux attentes institutionnelles. Les jeunes candidats déploient ainsi des compétences interactionnelles pertinentes dans une certaine situation sociale particulière, et font preuve d'une immense capacité d'adaptation.

9.1.2 Implications analytiques

Sur le plan analytique, les ressources interactionnelles mises en œuvre par les participants lors de la production d'un récit en entretien d'embauche se matérialisent spécifiquement lors de trois 'moments' distincts, où l'on a pu observer tour-par-tour

l'organisation séquentielle du récit telle qu'elle est effectuée par les interactants : l'ouverture, la progression et la clôture du récit. En étudiant ces trois points-clés sous-jacents à toute activité de *storytelling*, les analyses menées dans notre recherche contribuent à offrir une meilleure compréhension de la manière dont les récits en entretien d'embauche sont organisés par les participants.

Du point de vue de l'ouverture, nous avons rapidement constaté qu'à la différence des prises de tour de parole classiques, l'initiative d'une ouverture de récit ne peut s'envisager en termes d'auto- ou d'hétéro-sélection, car son déploiement est bien plus complexe. En effet, les récits produits dans l'entretien découlent toujours, de manière plus ou moins explicite, de la question posée en amont par le recruteur. L'ouverture d'un récit est ainsi sensible au contexte dans lequel elle se déploie. A noter que les ouvertures de récits initiées spontanément par le jeune candidat, '*out of the blue*', ne sont pas inexistantes mais demeurent extrêmement rares dans notre corpus d'étude. Le plus souvent, l'ouverture du récit a été sollicitée par le recruteur, ou découle d'un pré-contexte favorable établi dans le cours de la réponse du candidat. Dans notre corpus, les ouvertures sont liées à différents indices qui nous poussent ainsi à dépasser le caractère binaire de l'auto- ou hétéro-initiation, et à distinguer plutôt trois types d'ouverture (initiée par le candidat, initiée par le recruteur, ou découlant d'une activité de réponse du candidat), dont deux découlent directement de la réponse du candidat à la question du recruteur.

Nos analyses sur la progression du récit, autrement dit sur son 'corps' principal, ont surtout mis en lumière le rôle crucial de la participation du destinataire, par la production de continueurs et de questions de relance. En effet, tandis que le candidat énonce l'enchaînement d'événements relatifs à une expérience unique située dans le passé, le recruteur n'a pas un rôle passif. Les continueurs, tant verbaux que non-verbaux (comme les hochements de tête par exemple), ainsi que les questions de relance, ont un impact sur la manière dont se déploient les récits. Ainsi, une question de relance, manifestant l'intérêt du recruteur pour l'histoire racontée par le candidat, aura pour effet de prolonger le récit en approfondissant un aspect particulier. De cette manière, les recruteurs fournissent aux candidats des opportunités supplémentaires de valoriser des compétences dont ils ont su faire preuve par le passé, et de se représenter en tant que travailleur compétent. Le corps du récit constitue un lieu privilégié pour le candidat afin de se présenter d'une manière positive et valorisante. Il s'agit du moment où, après avoir introduit un cadrage spatio-temporel pour son

histoire, le candidat évoque les actions qu'il a entreprises pour faire face à une situation particulière. Nos analyses ont fait apparaître que les jeunes candidats recourent à différentes ressources comme moyens de présentation positive de soi, les *depictions*. Celles-ci se matérialisent sous trois formes différentes : le discours rapporté direct, les pensées rapportées, et les *reenactments*. En dépeignant plutôt que simplement en décrivant un événement produit dans le passé, les candidats ajoutent une dimension supplémentaire à leurs récits. En rapportant la parole d'autrui, ils convoquent une voix qui témoigne de la véracité de leurs dires. En rapportant leur propre pensée, présentée comme apparue au moment de l'événement passé, les candidats donnent accès aux recruteurs au processus mental qui les ont conduits à prendre une certaine décision par exemple. En 'rejouant' une scène d'un événement passé à l'aide d'une gestuelle spécifique, les candidats démontrent qu'ils possèdent un savoir-faire technique particulier, propre à leur domaine de compétence professionnelle. Ces ressources mises en œuvre par les jeunes candidats lors de leurs entretiens d'embauche contribuent à donner davantage d'authenticité à leurs récits, et en cela, les rendent plus vivants, plus individualisés, et par conséquent potentiellement plus marquants pour les recruteurs. De cette manière, il est possible que l'utilisation de *depictions* par les candidats dans leurs récits ait pour conséquence d'être mieux évalués par les recruteurs.

Au niveau de la clôture, nos analyses ont mis au jour les différentes ressources utilisées par les jeunes candidats afin d'initier un mouvement vers une clôture. Les résultats obtenus vont dans le sens de la littérature préexistante en analyse conversationnelle, et contribuent à la description et à la compréhension des pratiques des participants lors des clôtures de récits. C'est notamment le cas pour ce qui est de la technique canonique dite du « retour au point de départ » (*return home device*) déjà décrit par Jefferson en 1978. Nos analyses ont également fait apparaître le recours à d'autres ressources par les jeunes candidats, comme l'usage de marqueurs discursifs permettant de mettre en place un cadrage fixant les limites du récit. Enfin, nous avons observé que l'initiation d'un mouvement vers une clôture intervient lorsque la question posée par le recruteur trouve une réponse pertinente. Les candidats affichent alors la pertinence conditionnelle de l'énoncé qu'ils viennent de produire. Ce type de ressource pour la clôture d'un récit est caractéristique de l'entretien d'embauche, dans la mesure où celui-ci est construit sur une alternance de questions-réponses. Toutefois, ce constat peut probablement s'étendre à d'autres types d'interaction en contexte institutionnel – comme les interaction médecin-patient ou les interactions en classe par exemple.

Nos analyses corroborent également le constat selon lequel il ne suffit pas que les candidats présentent leur histoire comme étant terminée, encore faut-il que les destinataires reconnaissent et traitent cette initiation de clôture comme étant effectivement une clôture. En cela, les interventions des recruteurs jouent un rôle d'une grande importance dans le processus de clôture. En effet, la production d'une évaluation par le recruteur suite à une proposition de clôture amenée par le candidat a pour effet de démontrer que le destinataire reconnaît la clôture du récit, et la valide, permettant ainsi à la séquence en cours de se clore avant de passer à l'activité suivante. En revanche, la situation est plus problématique lorsque le recruteur ne réagit pas à l'initiation de clôture proposée par le candidat. Dans ce cas, il revient au candidat de poursuivre son tour de parole, et le moment de la clôture est reporté jusqu'à la prochaine opportunité de présenter une clôture au destinataire, et jusqu'au moment où le recruteur traite effectivement la réponse comme complète.

En résumé, les contributions de la présente recherche sur le plan analytique permettent de mettre en lumière le caractère fondamentalement interactionnel de la production des récits dans les entretiens d'embauche. En cela, notre travail s'inscrit dans la lignée des études interactionnistes, qui s'opposent à la perspective monologique portée sur le récit dans la tradition de la narratologie. En effet, le regard des approches interactionnistes, sous la loupe de l'Analyse Conversationnelle, nous permettent d'observer en détail les multiples ajustements mutuels des comportements conversationnels des participants à l'interaction, et de démontrer qu'il existe effectivement un constant travail collaboratif tout au long de la production d'un récit. Le travail interactionnel engagé par chacun des participants a été démontré à travers trois étapes-clés – respectivement l'ouverture, la progression et la clôture des récits – qui comportent différents défis à relever.

9.1.3 Contributions pratiques

La présente recherche apporte également des contributions pratiques très concrètes pour les participants à un entretien d'embauche – tant pour les candidats que pour les recruteurs – à plusieurs égards. Du point de vue des candidats, notre recherche enrichit la tendance actuelle instaurant le récit comme un moyen puissant de se présenter efficacement lors d'un entretien d'embauche. Nous soulignons l'importance de produire des récits dans le contexte d'entretiens d'embauche, car ils permettent de mettre en scène des compétences

détenues par le candidat, et de démontrer qu'ils ont su faire preuve de maîtrise lors d'une situation spécifique par le passé. De plus, lorsque le candidat raconte une expérience passée, celui-ci s'individualise considérablement par rapport aux autres candidats pour le même poste. En effet, les récits d'expérience personnelle tendent à se démarquer fortement par rapport aux réponses standardisées souvent préconisées dans la littérature de conseil. De cette manière, le candidat qui produit un récit augmente potentiellement ses chances de marquer l'esprit du recruteur, en lui racontant une situation concrète où il a su faire preuve de compétences spécifiques. Ainsi, notre recherche encourage les candidats à produire des récits lors de leurs entretiens d'embauche, avec l'hypothèse que ceux-ci seront potentiellement mieux évalués par les recruteurs, et augmenteront possiblement leurs chances d'être embauchés.

Concrètement, notre travail de recherche donne des clés sur les différentes ressources interactionnelles nécessaires à la réussite d'un récit conversationnel. Selon les résultats de nos analyses, ces ressources sont utilisées sporadiquement par les jeunes candidats, mais rares sont ceux qui les mettent en œuvre de manière systématique et cumulative. Notre étude vise ainsi à attirer l'attention sur la diversité de ressources disponibles pour produire un récit performant dans un entretien d'embauche. Contrairement à l'abondante littérature existante en psychologie du travail, la présente recherche ne vise pas à aiguiller les candidats sur la manière de produire un 'bon' récit en termes de contenu ou de structure de l'histoire, mais a pour objectif de leur fournir des outils pour augmenter leur compétence narrative, sur le plan interactionnel.

Ce travail de recherche apporte également des contributions pratiques potentiellement utiles pour les professionnels du recrutement. En effet, les recruteurs peuvent retirer beaucoup d'informations sur un candidat à travers un récit d'expérience personnelle ; aussi, il est tout dans leur intérêt d'inciter les candidats à raconter des récits au cours de l'entretien d'embauche. A l'issue de nos analyses, nous avons démontré l'importance du rôle joué par les recruteurs dans le déroulement de la production d'un récit. En effet, comme l'atteste la littérature interactionniste, le destinataire est loin de jouer un rôle passif dans la production des récits, mais y participe activement par ses contributions, aussi minimales soient-elles. En soulignant l'aspect fondamentalement collaboratif des récits dans un entretien d'embauche, notre recherche met l'accent sur la façon dont les recruteurs peuvent influencer la production d'un récit. En effet, en formulant leurs questions d'une certaine façon, les recruteurs peuvent

inviter les candidats à faire le récit d'une expérience passée. Les analyses menées au cours de ce travail ont révélé que les questions de type « vous avez un exemple ? » et « qu'est-ce qui vous a motivé ? » suscitent tendanciellement des récits chez les jeunes candidats. Bien que ces questions ne génèrent pas systématiquement des récits, nous avons pu observer que dans de nombreux cas, les jeunes candidats y répondent en racontant un récit d'expérience passée. En outre, il ressort de nos analyses que les recruteurs sont à même d'influencer la trajectoire du récit en cours, notamment en posant des questions de relance. Ces questions sont liées, du point de vue du *topic*, au contenu du récit raconté par le candidat. En posant des questions de relance, le recruteur manifeste sa réception du récit en cours, mais démontre aussi un certain intérêt pour l'histoire racontée par le candidat. Les questions de relance permettent au recruteur de demander au candidat d'approfondir certains aspects de son récit, et ainsi d'obtenir davantage d'informations utiles pour évaluer le candidat sur ses performances. Le formatage des questions, ainsi que le recours à des questions de relance, représentent donc des outils majeurs pour le recruteur afin d'inciter le candidat à raconter une expérience passée, respectivement à en approfondir certains aspects, de manière à retirer le plus d'informations possibles au sujet du candidat et, par conséquent, à sélectionner le candidat le plus adéquat avec le poste mis au concours. Notre recherche apporte ainsi un élément utile pour l'activité des recruteurs. En étayant les récits d'expérience passée produits par les candidats, ces acteurs endossent une responsabilité sociale, car ils agissent en tant qu'instances de guidage pour des jeunes qui font face à une situation nouvelle.

En analysant les récits conversationnels produits dans le contexte des entretiens d'embauche, notre recherche met en évidence d'importants enjeux psycho-sociaux. En effet, les jeunes candidats doivent passer par des processus de recrutement pour accéder à la formation professionnelle – la plupart du temps des stages ou des places d'apprentissage. De cette manière, les résultats de la présente recherche révèlent les enjeux socio-professionnels qui découlent de l'entretien d'embauche, mais aussi de l'insertion des jeunes dans la formation professionnelle. Cette thèse offre des retombées pour la pratique, en rendant visible la façon dont les acteurs sociaux s'orientent au cours de l'entretien en termes de savoir, ainsi qu'en termes d'objectifs de formation. Une analyse conversationnelle des récits dirige donc vers des constructions identitaires et épistémiques, et ouvre des liens vers d'autres champs disciplinaires, comme la psychologie sociale par exemple.

Ainsi, la présente recherche espère atteindre avec succès son objectif de fournir des perspectives nouvelles susceptibles d'alimenter les connaissances actuelles dans la pratique de la sélection du personnel. Dans cette visée, les résultats obtenus constituent une base sur laquelle il est possible de concevoir des outils pratiques pour la formation des participants à un entretien d'embauche, tant pour les jeunes candidats en leur enseignant les ressources interactionnelles disponibles afin de mettre en place une présentation de soi positive et valorisante, que pour les recruteurs en leur rendant accessibles les différentes techniques par lesquelles ils sont à même de susciter ou de relancer un récit conversationnel. La production de récits étant profitable aussi bien pour les candidats que pour les recruteurs, notre travail de recherche encourage les participants à un entretien d'embauche à œuvrer collectivement dans l'accomplissement de récits conversationnels, et met à disposition différentes clés afin que chacun y trouve son avantage – c'est-à-dire se présenter positivement pour le candidat, et obtenir le plus d'informations possibles pour le recruteur – ainsi qu'une meilleure compréhension des mécanismes interactionnels inhérents à la production d'un récit conversationnel dans le contexte institutionnel d'un entretien d'embauche.

9.2 Limites de la recherche

Notre travail de recherche comporte toutefois certaines limites. La première d'entre elles concerne la nature de l'échantillon sur lequel se fondent nos analyses. En effet, notre corpus de données a été spécifiquement constitué dans le but de répondre aux objectifs du projet FNS IC-You, étudiant la trajectoire de jeunes gens dans leur parcours entre l'école et leur insertion dans le milieu professionnel. Par conséquent, notre collecte de données s'est concentrée exclusivement sur une cible de jeunes candidats inexpérimentés postulant pour un premier emploi à l'issue d'une formation. Ces contraintes ont eu pour effet de réduire considérablement notre périmètre de recherche, et de donner lieu à un corpus de données relativement restreint. En outre, le fait de se concentrer uniquement sur une population jeune ne permet pas d'étendre les résultats obtenus à des candidats plus expérimentés en matière d'entretiens d'embauche. Par ailleurs, le fait que notre corpus de données contienne des entretiens pour des postes de nature très variée – allant de bûcheron à employé de commerce, en passant par stagiaire dans l'administration ou automaticien – peut possiblement poser un

problème de comparabilité. En effet, bien que les candidats soient tous des jeunes en recherche d'un premier emploi, tous n'ont pas le même âge ni le même niveau de formation.

Une limite importante à la présente recherche réside dans le fait que nous n'avons pas entrepris d'analyses multimodales systématiques. Dans ce travail, nous avons tenu compte principalement de l'aspect verbal des interactions, excepté lors de l'analyse de phénomènes particuliers tels que les *reenactments*. Or, les paramètres multimodaux sont aujourd'hui considérés comme faisant partie intégrante de l'analyse des interactions (voir notamment Mondada, 2004). Leur prise en compte dans les analyses pourrait contribuer à apporter une compréhension plus complète des mécanismes interactionnels sous-jacents à la production de récits dans le contexte d'entretiens d'embauche.

Enfin, nous avons démontré que le rôle du destinataire – le recruteur – était déterminant dans la production d'un récit, notamment lorsque sa participation consiste à poser des questions de relance. Ces questions de relance permettent d'approfondir certains aspects du récit raconté par le jeune candidat, et ont l'avantage d'apporter une information plus complète sur les compétences du candidat au recruteur pour fonder son évaluation. Or, les questions de relance sont bannies des canevas d'entretiens dits structurés, qui sont pourtant reconnus comme étant les plus valides pour prédire les futures performances des candidats pour le poste. En effet, les questions de relance étant directement liées au contenu de l'histoire racontée par le candidat, elles se situent forcément en marge des questions prédéfinies posées à chacun des candidats pour le même poste.

9.3 Perspectives futures

A l'issue de ce travail, s'ouvrent différentes pistes pour la recherche future. Ayant constaté la lacune existante en matière de littérature interactionniste sur le récit dans le contexte spécifique de l'entretien d'embauche, nous soulignons le besoin d'intensifier les recherches dans ce courant, afin d'apporter une meilleure compréhension de l'organisation séquentielle des récits d'expérience personnelle. Ce faisant, il serait possible d'aboutir à une comparaison entre les récits produits dans le cadre d'entretiens d'embauche et les récits produits dans d'autres contextes d'interaction institutionnelle, qui viendrait enrichir une

littérature florissante sur les usages interactionnels des récits. L'étude des récits dans des contextes institutionnels pourrait en effet nous permettre d'esquisser les spécificités de ces récits par rapport aux récits produits dans le cadre de la conversation ordinaire.

Une recherche plus extensive sur les récits conversationnels dans les entretiens d'embauche pourrait également nous en apprendre davantage sur la manière dont les récits sont évalués par les recruteurs, en mettant par exemple en parallèle les récits produits avec les résultats du processus de sélection. Il serait également intéressant de mettre en lumière les différences entre les récits tels qu'ils sont définis ici, et les pseudo-récits, en termes d'évaluation du recruteur. Selon notre hypothèse, les candidats produisant des récits d'expérience personnelle seront potentiellement mieux évalués par les recruteurs que ceux qui produisent des pseudo-récits, mais cela reste encore à démontrer.

Dans la même lignée, il serait intéressant d'observer l'influence des *depictions* sur l'évaluation du recruteur. En rendant le récit plus vivant au moyen de l'utilisation du discours rapporté direct, des pensées rapportées ou encore des *reenactments*, il est possible que le récit apparaisse comme étant plus crédible au regard des recruteurs. Par conséquent, les candidats qui recourent aux *depictions* dans leurs récits augmentent potentiellement leurs chances d'être évalués positivement par les recruteurs, et d'être sélectionnés pour le poste.

En définitive, la présente recherche met l'accent sur le fait que si les jeunes sont de plus en plus formés à savoir comment rédiger un CV ou une lettre de motivation, ils sont encore très peu préparés à l'aspect interactionnel de la situation d'entretien d'embauche. Or, l'interaction en face-à-face est déterminante dans le processus d'engagement. Notre travail de recherche s'est précisément articulé autour des paramètres interactionnels de la production des récits dans les entretiens d'embauche. Allant dans le sens du postulat selon lequel les récits sont co-construits par l'ensemble des participants à l'interaction, cette recherche souligne l'importance substantielle de la participation du recruteur dans le processus de construction de l'histoire, par le biais de son étayage. Ainsi, elle préconise l'utilisation de l'entretien d'embauche comportemental, en ce qu'il permet de mettre facilement en place des récits qui donnent l'occasion aux candidats de se présenter comme des travailleurs compétents, et aux recruteurs d'évaluer les performances utiles pour le poste.

Références bibliographiques

Adam, J.-M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Mémo Seuil.

Alterio, M. G. (2002). Using storytelling to enhance student learning. *The Higher Education Academy*.

Antaki, C., Houtkoop-Steenstra, H. & Rapley, M. (2000). "Brilliant. Next question...": High-grade assessment sequences in the completion of interactional units. *Research on Language and Social Interaction*, 33(3), 235-262.

Atkinson, J. & Drew, P. (1979). *Order in court: The organisation of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.

Balicco, C. (2003). Mieux recruter grâce à l'entretien structuré. In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.-P. Rolland, (Eds.). *La Psychologie du travail*. Paris : Editions d'Organisation, 93-109.

Bange, P. (1992). L'organisation des interactions selon l'analyse conversationnelle. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier, 28-56.

Bangerter, A. & Clark, H. H. (2003). Navigating joint projects with dialogue. *Cognitive Science*, 27, 195-225.

Bangerter, A., Corvalan, P. & Cavin, C. (2014). Storytelling in the selection interview ? How applicants respond to past behavior questions. *Journal of Business and Psychology*, 29(4), 593-604.

Bangerter, A. & Gosteli-Corvalan, P. (à paraître). Taking the initiative in job interviews: Extended responses to questions and storytelling. In S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. de

Weck, L. Filliettaz, E. González-Martínez & C. Petitjean, (Eds.). *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace*. Palgrave Macmillan: London.

Bangerter, A., Krings, F., Petetin, M. & Blatti, S. (2008). Les représentations de l'entretien structuré chez les recruteurs. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14, 258-275.

Bangerter, A., Mayor, E. & Pekarek Doehler, S. (2011). Reported speech in conversational storytelling during nursing shift handover meetings. *Discourse Processes*, 48, 183-214.

Barclay, J. M. (1999). Employee selection: a question of structure. *Personnel Review*, 28(1/2), 134-151.

Barnes, R. & Moss, D. (2007). Communicating a feeling: The social organization of "private thoughts". *Discourse Studies*, 9, 123-148.

Baron, R. (1986). Self-presentation in job interviews: When there can be "too much of a good thing". *Journal of Applied Social Psychology*, 16(1), 16-18.

Baron, R. (1989). Impression management by applicants during employment interviews: The 'too much of a good thing' effect. In R. Eder & G. Ferris (Eds.), *The employment interview: Theory, research and practice*. Newbury Park, CA: Sage, 204-215.

Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.

Barrick, M. R., Shaffer, J. A. & De Grassi, S. W. (2009). What you see may not be what you get: Relationships among self-presentation tactics and ratings of interview and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1394-1411.

Bavelas, J. B., Coates, L. & Johnson, T. (2000). Listeners as co-narrators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 941-952.

Bremond, C. & Verrier, J. (1982). Afanassiev et Propp. *Littérature*, 45, 61-78.

Bres, J. (1994). *La Narrativité*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Brouwer, C. E. (2013). Conversation analysis methodology in second language studies. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Button, G. (1987). Answers as interactional products: Two sequential practices used in interviews. *Psychology Quarterly*, 50(2), Special Issue: Language and Social Interaction (Jun. 1987), 160-171.

Button, G. & Casey, N. (1985). Topic nomination and pursuit. *Human Studies*, 8(3), 3-55.

Button, G. & Casey, N. (1988). Topic initiation: Business-at-hand. *Research on Language and Social Interaction*, 22, 61-91.

Campion, M. A., Palmer, D. K. & Campion, J. E. (1997). A review of structure in the selection interview. *Personnel Psychology*, 50, 655-702.

Cazden, C. B. & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 165-198.

Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91(1), 45-62.

Cialdini, R. B. (1984). *Influence: Science and Practice*. 3rd edition. New York: Harper Collins College Publishers.

Clark, H. H. & Gerrig, R. J. (1990). Quotations as demonstrations. *Language*, 66 (4), 764-805.

Clark, H. H. & Wasow, T. (1998). Repeating words in spontaneous speech. *Cognitive Psychology*, 37, 201-242.

Clift, R. & Holt, E. (2007). Introduction. In E. Holt & R. Clift (Eds.), *Reporting talk: Reported speech in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-15.

Cook, M. (2004). *Personnel Selection: Adding Value Through People*. Oxford: Wiley.

Coupland, N., Coupland, J. & Giles, H. (1991). *Language, society and the elderly*. Oxford: Blackwell.

Dany, F. & Torchy, V. (1994). Recruitment and selection in Europe: Policies, practices and methods. In C. Brewster, A. Hegewisch (Eds.), *Policy and practice in European human resource management: The Price Waterhouse Cranfield survey*. London: Routledge.

Delery, J. E. & Kacmar, K. M. (1998). The influence of applicant and interviewer characteristics on the use of impression management. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(18), 1649-1669.

Dipboye, R. L. (1994). Structured and unstructured selection interviews: Beyond the job-fit model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 12, 79-123.

Drew, P., Chatwin, J. & Collins, S. (2001). Conversation analysis: a method for research into interactions between patients and health-care professionals. *Health Expectations*, 4(1), 58-70.

Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.) *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-65.

Duncan, S. & Fiske, D. W. (1985). *Interaction structure and strategy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. & Brenneis, D. (1986). The audience as co-author [Special issue]. *Text*, 6(3), 239-347.

Dwight, S. A. & Donovan, J. J. (2003). Do warnings not to fake reduce faking? *Human Performance*, 16(1), 1-23.

Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.

Ellis, A. P. J., West, B. J., Ryan, A. M. & DeShon, R. P. (2002). The use of impression management tactics in structured interviews: A function of question type? *Journal of Applied Psychology*, 87, 1200-1208.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Filliettaz, L. (2001). Formes narratives et enjeux praxéologiques: Quelques remarques sur les fonctions du « raconter » en contexte transactionnel. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 123-153.

Fisher, W. R. (1985). The narrative paradigm: In the beginning. *Journal of Communication*, 35(4), 74-89.

Fletcher, C. (1992). Ethical issues in the selection interview. *Journal of Business Ethics*, 11, 361-367.

Ford, C. E., Fox, B. A. & Thompson, S. A. (1996). Practices in the construction of turns: the “TCU” revisited. *International Pragmatics Association*, 6(3), 427-454.

Ford, C. E., Fox, B. A. & Thompson, S. A. (2002). Constituency and the grammar of turn increments. In C. E. Ford, B. A. Fox & S. A. Thompson (Eds.), *The Language of Turns and Sequences*. New York: Oxford University Press, 14-38.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall. Trad. fr. Paris: PUF, 2007.

Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.

Ghiselli, E. E. (1966). The validity of a personnel interview. *Personnel Psychology*, 19, 389-394.

Gilmore, D. C. & Ferris, G. R. (1989). The effects of applicant impression management tactics on interviewer judgments. *Journal of Management*, 15, 557-564.

Glenn, P. (2010). Interviewer laughs: Shared laughter and asymmetries in employment interviews. *Journal of Pragmatics*, 42, 1485-1498.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Goffman, E. (1973). *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I*. Paris : Editions de Minuit.

Goldberg, J. A. (1978). Amplitude shift: A mechanism for the affiliation of utterances in conversational interaction. In J. N. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 199-218.

Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington, 97-121.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.

Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-246.

Goodwin, C. (1986). Between and within: Alternative treatments of continuers and assessments. *Human Studies*, 9, 205-217.

Goodwin, C. (2010). Multimodality in human interaction. *Calidoscopio*, 8(2), 85-98.

Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.

Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Goodwin, M. H. (1997). Byplay: Negotiating evaluation in storytelling. In G. R. Guy, C. Feagin, D. Schiffirin & J. Baugh (Eds.), *Towards a social science of language: Papers in honor of William Labov*, Vol. 2. Amsterdam: John Benjamins, 77-102.

Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.

Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3. New York: Academic Press.

Gülich, E. & Mondada, L. (2001). Konversationanalyse. Analyse conversationnelle. In G. Holtus, M. Metzeltin & Ch. Schmitt (Eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Vol. 1. Tübingen : Max Niemer Verlag, 196-250.

Gülich, E. & Quasthoff, U. M. (1986). Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. *Poetics*, 15, 217-241.

Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters.

Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 57-76.

Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 299-345.

Heritage, J. (1985). Analyzing news interviews: Aspects of the production of talk for an overhearing audience. In T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3: Discourse and Dialogue. London: Academic Press, 95-119.

Heritage, J. (1988). Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. In C. Antaki (Ed.), *Analyzing everyday explanation: A casebook of methods*. London: Sage, 127-144.

Heritage, J. (1995). Conversation analysis: Methodological aspects. In U. M. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication*. Berlin: de Gruyter, 391-417.

Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: Analysing data. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage, 161-182.

Heritage, J. (1998). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing distinctive turn-taking systems. In S. Cmejrková, J. Hoffmannová & J. Svetlá (Eds.), *Proceedings of the 6th International Congress of IADA* (International Association for Dialog Analysis). Tübingen: Niemeyer, 3-17.

Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. In M. Wetherall, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse Theory and Practice*. London: Sage.

Heritage, J. & Atkinson, J. M. (1984). Introduction. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-15.

Higgins, C. A. & Judge, T. A. (2004). The effect of applicant influence tactics on recruiter perceptions of fit and hiring recommendations: A field study. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 622-632.

Holt, E. (2000). Reporting and reacting: Concurrent responses to reported speech. *Research on Language and Social Interaction*, 33, 425-454.

Hopper, R. (1988). Speech, for instance: The exemplar in studies of conversation. *Journal of Language and Social Psychology*, 7, 47-63.

Huffcut, A. I. & Arthur, W. (1994). Hunter and Hunter (1984) revisited: Interview validity for entry-level jobs. *Journal of Applied Psychology*, 79(2), 184-190.

Huffcut, A. I. & Roth, P. L. (1998). Racial group differences in employment interview evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 179-189.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1999). *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Cambridge, UK: Polity Press.

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis* (Second Edition). Oxford: Polity Press.

Janz, T. (1982). Initial comparisons of patterned behavior description interviews versus unstructured interviews. *Journal of Applied Psychology*, 67, 577-582.

Jefferson, G. (1973). A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. *Semiotica*, 9, 47-96.

Jefferson, G. (1974). "At first I thought": A normalizing device for extraordinary events. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: Benjamins, 131-167.

Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 219-248.

Jefferson, G. (1984). Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens 'yeah' and 'mm hm'. *Papers in Linguistics*, 17, 197-216.

Jefferson, G. (1993). Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Research on Language and Social Interaction*, 2, 1-30.

Jefferson, G. (1996). Is 'no' an acknowledgement token? Comparing American and British uses of (+)/(-) tokens. *International Association of Applied Linguistics*, Jyväskylä, Finland.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-31.

Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.

Kacmar, K. M., Delery, J. E. & Ferris, G. R. (1992). Differential effectiveness of applicant impression management tactics on employment interview decisions. *Journal of Applied Psychology*, 22, 1250-1272.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Vol. 1, Paris: Colin.

Kerekes, J. (2007). The co-construction of a gatekeeping encounter: An inventory of verbal actions. *Journal of Pragmatics*, 39, 1942-1973.

Kessler, R. (2006). *Competency-based interviews: Master the tough new interview styles and give them the answers that will win you the job*. Franklin Lakes: Career Press.

Komter, M. (2013). Conversation Analysis in the courtroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 612-629.

Kristof-Brown, A., Barrick, M. R. & Franke, M. (2002). Applicant impression management: Dispositional influences and consequences for recruiter perceptions of fit and similarity. *Journal of Management*, 28, 27-46.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1972b). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.

Laforest, M. & Vincent, D. (1996). Du récit littéraire à la narration quotidienne. In M. Laforest (Ed.), *Autour de la narration*. Québec: Nuit Blanche Editeur, 13-28.

Larson, W. W. (2001). *Ten-minute guide to conducting a job interview*. Indianapolis, IN: MacMillan.

Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47.

Lerner, G. H. (1987). *Collaborative turn sequence: Sentence construction and social action*. Unpublished PhD Dissertation, Department of Sociology, University of California, Irvine.

Lerner, G. H. (1992). Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter. *Qualitative Sociology*, 15(3), 247-271.

Lerner, G. H. (2004). Introductory remarks. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins, 1-11.

Levashina, J. & Campion, M. A. (2006). A model of faking likelihood in the employment interview. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(4), 299-316.

Levashina, J. & Campion, M. A. (2007). Measuring faking in the employment interview: Development and validation of an interview faking behavior scale. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1638-1656.

Liddicoat, A. J. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*. London and New York: Continuum.

Lievens, F. & De Paepe, A. (2004). An empirical investigation of interviewer-related factors that discourage the use of high structure interviews. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 29-46.

Macan, T. (2009). The employment interview: A review of current studies and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 19, 203-218.

Mandelbaum, J. (1987). *Recipient-driven storytelling in conversation*. Unpublished PhD dissertation, Austin, University of Texas.

Mandelbaum, J. (1989). Interpersonal activities in conversational storytelling. *Western Journal of Speech Communication*, 53, 114-126.

Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 492-507.

Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Markee, N. (2005). Conversation Analysis for Second Language Acquisition. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 355-373.

Mazeland, H. (2006). Conversation Analysis. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier, 153-163.

McDrury, J & Alterio, M (2003). *Learning through storytelling in higher education, using reflection & experience to improve learning*. Kogan Page, London.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T.A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3. London: Academic Press, 119-131.

Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: Le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de Linguistique Française*, 26, 269-292.

Mondada, L. (2013). The conversation analytic approach to data collection. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell, 32-56.

Morgeson, F. P., Campion, M. A., Dipboye, R. L., Hollenbeck, J. R., Murphy, K. R. & Schmitt, N. (2007). Reconsidering the use of personality tests in personnel selection contexts. *Personnel Psychology*, 60, 683-729.

Motowidlo, S. J. (1999). Asking about past behavior versus hypothetical behavior. In R. W. Eder & M. M. Harris (Eds.), *The employment interview handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage, 179-190.

Muchinsky, P. M. (2009). *Psychology applied to work*. Summerfield: Hypergraphic Press.

Nakamura, I. (2010). Yes/no questions as conversational expanders: Their effect on discourse and identity-in-interaction. *The Language Teacher* 34(3), 9-13.

Norrick, N. (2005). The dark side of tellability. *Narrative Inquiry*, 15(2), 323-343.

Ochs, E. (1997). Narrative. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse: A multidisciplinary Introduction*. Londres: Sage, 185-206.

Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. A. (1996). In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Orr, J. (1996). Talking about machines : An ethnography of a modern job. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Parsons, C. K. & Liden, R. C. (1984). Interviewer perceptions of applicant qualifications: A multivariate field study of demographic characteristics and nonverbal cues. *Journal of Applied Psychology*, 69(4), 557-568.

Pekarek Doehler, S. (2013). Conversation analysis and second language acquisition: CA-SLA. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.

Pekarek Doehler, S., Bangerter, A., de Weck, G., Filliettaz, L., González-Martínez, E. & Petitjean, C. (Accepted / In press). *Interactional Competences in Institutional Settings: from School to the Workplace*. Palgrave Macmillan: London.

Peräkylä, A. (2007). Conversation Analysis. In G. Ritzer (Ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing.

Peräkylä, A. (2013). Conversation Analysis in psychotherapy. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 551-574.

Piwinger, M. & Ebert, H. (2001). Impression management: Wie aus niemand jemand wird. In Bentele, Günther et al. (Eds.), *Kommunikationsmanagement: Strategien, Wissen, Lösungen*. Neuwied: Luchterhand.

Polanyi, L. (1989). *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Cambridge: MIT Press.

Pomerantz, A. M. (1978). Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 79-112.

Pomerantz, A. M. (1980). Telling my side: 'Limited access' as a 'fishing device'. *Sociological Inquiry*, 50, 186-198.

Pomerantz, A. M. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred / dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.

Posthuma, R. A., Morgeson, F. P. & Campion, M. A. (2002). Beyond employment interview validity : A comprehensive narrative review of recent research and trends over time. *Personnel Psychology*, 55, 1-81.

Propp, V. ([1928] 1970). *Morphologie du conte* suivi de *Les transformations du conte merveilleux*. Paris: Seuil.

Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk in interaction*. Thousand Oaks: Sage.

Pursell, E. D., Campion, M. A. & Gaylord, S. R. (1980). Structured interviewing: Avoiding selection problems. *Personnel Journal*, 59, 907-912.

Quasthoff, U. A. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltag*. Tübingen: Narr.

Ralston, S. M. & Kirkwood, W. G. (1999). The trouble with applicant impression management. *Journal of Business and Technical Communication*, 13(2), 190-207.

Ralston, S. M., Kirkwood, W. G. & Burant, P. A. (2003). Helping interviewees tell their stories. *Business Communication Quarterly*, 66(3), 8-22.

Raymond, G. (2006). Questions at work: Yes/no type interrogatives in institutional contexts. In P. Drew, G. Raymond, & D. Weinberg (Eds.), *Talk and Interaction in Social Research Methods*. London: Sage, 115-134.

Revaz, F. & Filliettaz, L. (2006). Actualités du récit dans le champ de la linguistique des discours oraux: Le cas des narrations en situation d'entretien. *PROTÉE* 34(2-3).

Roulin, N, Bangerter, A. & Levashina, J. (2014). Interviewers' perceptions of impression management in employment interviews. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 141-163.

Roulin, N., Bangerter, A. & Yerly, E. (2011). The uniqueness effect in selection interviews. *Journal of Personnel Psychology*, 10(1), 43-47.

Rynes, S. L., Orlitzky, R. O. & Bretz, Jr. (1997). Experienced hiring versus college recruiting: Practices and emerging trends. *Personnel Psychology*, 50, 309-339.

Sackett, P. R. & Lievens, F. (2008). Personnel selection. *Annual Review of Psychology*, 59, 419-450.

Sacks, H. (1972). On the analysability of stories by children. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 325-345.

Sacks, H., (1974a). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 337-353.

Sacks, H., (1974b). Some consideration of a story told in ordinary conversations. *Poetics*, 15, 127-138.

Sacks, H., (1978). Some technical considerations of a dirty joke. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 249-269.

Sacks, H., (1984). Notes on methodology. In J.M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27.

Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 54-69.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (Vol. I & II). Oxford: 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.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, 7-57.

Sanchez, J. I. (2003). Pourquoi, quand et comment faut-il faire une analyse de poste? In C. Lévy-Leboyer, M. Huteau, C. Louche & J.-P. Rolland (Eds.). *La Psychologie du travail*. Paris: Editions d'Organisation, 33-44.

Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1079.

Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of “uh huh” and other things that come between turns. In D. Tannen (ed.), *Georgetown University Roundtable on Linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 71-93.

Schegloff, E. A. (1996a). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 52-133.

Schegloff, E. A. (1996b). Confirming allusions: Towards an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 104, 161-216.

Schegloff, E. A. (1997). “Narrative analysis” thirty years later. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 97-106.

Schegloff, E. A. (2001). Getting serious: Joke → serious ‘no’ . *Journal of Pragmatics*, 33, 1947-1955.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Vol. 1, Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.

Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.

Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.

Schenkein, J. (1978). Sketch of an analytic mentality for the study of conversational interaction. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 1-6.

Schlenker, B. R. (1980). *Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Schiffrin, D. (1992). Discourse markers. *Language in Society*, 21(4), 683-687.

Schmid Mast, M., Bangerter, A., Bulliard, C. & Aerni, G. (2011). How accurate are recruiters' first impressions of applicants in employment interviews? *International Journal of Selection and Assessment*, 19, 198-208.

Schneider, D. J. (1981). Tactical self-presentations: Toward a broader conception. In J. T. Tedeschi (ed.), *Impression management theory and social psychological research*, New York: Academic Press, 23-40.

Schuler, H., Frier, D. & Kauffmann, M. (1991). Use and evaluation of selection methods in German companies. *European Review of Applied Psychology*, 41(1), 19-25.

Sidnell, J. (2006). Coordinating gesture, talk, and gaze in reenactments. *Research on Language and Social Interaction*, 39(4), 377-409.

Sidnell, J. (2011a). *Conversation analysis: An introduction*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Sidnell, J. (2011b). Methods. In *Conversation Analysis: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell, 20-35.

Steensig, J. (2012). Conversation analysis and affiliation and alignment. In K. Mortensen & J. Wagner (Eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics: Conversation Analysis*. Cambridge: Wiley-Blackwell.

Stevens, C. K. & Kristof, A. L. (1995). Making the right impression: A field study of applicant impression management during job interviews. *Journal of Applied Psychology*, 80, 587-606.

Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31-57.

Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashic, M., Heinemann, T., Hoymanna, G., Rossano, F., de Ruiter, J. P., Yoonf, K.-E. & Levinson, S. C. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *PNAS*, 106(26), 10587-10592.

Teas Gill, V. & Roberts, F. (2013). Conversation Analysis in medicine. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 575-592.

ten Have, P. (1991). Talk and institution: A reconsideration of the “asymmetry” of doctor-patient communication. In D. Boden & D. Zimmermann (Eds.), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity, 138-163.

Todorov, T. (1971). *Poétique de la prose*. Paris: Seuil.

Vincent, D. (1996). La racontabilité du quotidien. In M. Laforest (Ed.), *Autour de la narration*. Québec: Nuit Blanche Editeur, 29-45.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Wittgenstein, L. (2001) [1953]. *Philosophical Investigations*. Blackwell Publishing.

Annexes

Etude de la communication dans les entretiens d'embauche

Projet financé par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique dans le cadre du projet *IC-You* (www.unine.ch/ic-you)

L'entretien d'embauche représente un passage clé entre le milieu scolaire et le monde du travail. Actuellement, les études portant sur la communication dans le contexte particulier de l'entretien d'embauche sont rares. En effet, ce n'est que récemment que la recherche a commencé à s'intéresser aux processus communicatifs qui se jouent lors des entretiens d'embauche, dans le but d'optimiser les techniques de recrutement.

Nous sommes une équipe de chercheurs en psychologie du travail et des organisations (Université de Neuchâtel) et notre projet, financé par le Fonds National Suisse, est fondé sur la manière dont les gens interagissent dans les entretiens d'embauche. Plus précisément, nous nous intéressons aussi bien au comportement (verbal et non-verbal) du recruteur qu'à celui du candidat. Notre objectif consiste à observer ces comportements, afin de contribuer à améliorer la communication dans les entretiens d'embauche.

Afin de mener à bien notre étude, nous effectuons sur le terrain des enregistrements vidéo d'entretiens d'embauche réels – sans présence ni intervention des chercheurs durant leur déroulement. Une fois les enregistrements vidéo effectués, nous les retranscrivons à l'écrit afin de faciliter notre travail d'analyse.

Nous précisons que la plus grande confidentialité sera respectée tout au long de l'étude. Toute information personnelle vous concernant ou permettant de vous identifier seront tenues confidentielles. Nous ne sommes mandatés par aucune organisation. Par conséquent, aucun compte-rendu des résultats ne sera communiqué à votre employeur. Les données que nous récoltons ne seront utilisées qu'à des fins strictement scientifiques au sein de notre équipe de recherche.

A l'issue de nos analyses, les résultats escomptés permettront de mieux comprendre les processus communicationnels mis à l'œuvre dans l'entretien d'embauche, et fourniront des perspectives utiles pour améliorer la formation à la fois des recruteurs et des candidats. Si les résultats de notre étude vous intéressent, c'est avec plaisir que nous vous ferons parvenir une synthèse de nos résultats aussitôt qu'ils seront disponibles.

Votre contribution est précieuse pour l'avancée de la recherche et pour aider les acteurs des entretiens d'embauche à améliorer la communication entre recruteurs et candidats. Nous vous remercions de votre participation.

Paloma Corvalan (personne de contact) paloma.corvalan@unine.ch +41 32 718 13 86

Doctorante à l'Institut de Psychologie du Travail et des Organisations de l'Université de Neuchâtel.

Adrian Bangerter adrian.bangerter@unine.ch

Professeur à l'Institut de Psychologie du Travail et des Organisations de l'Université de Neuchâtel.

Formulaire de consentement éclairé

DESCRIPTION DE L'ETUDE : Vous allez participer à une recherche sur la communication dans les entretiens d'embauche qui s'inscrit dans le cadre de ma thèse de doctorat en psychologie du travail et des organisations (Université de Neuchâtel). L'objectif de cette étude est d'examiner la manière dont les gens interagissent dans les entretiens d'embauche. Votre participation contribuera à faire avancer la recherche en psychologie du travail, et pourra éventuellement aider les recruteurs et les candidats à mieux comprendre la situation d'entretien d'embauche.

DEROULEMENT DE L'ETUDE : Vous passerez votre entretien d'embauche sous l'œil d'une caméra vidéo, mais sans la présence du chercheur afin de vous déranger le moins possible. Lors de votre entretien, le mieux est de vous concentrer sur votre interaction, en faisant abstraction de notre dispositif d'enregistrement.

TRAITEMENT DES DONNEES : Une fois les enregistrements vidéo effectués, ils seront retranscrits à l'écrit afin de faciliter mon travail d'analyse.

PROTECTION DE L'ANONYMAT : La confidentialité est respectée tout au long de l'étude. Votre nom, votre visage et toute information relative à votre identité ne seront pas divulgués hors de l'équipe du consortium Sinergia. Il se peut que des extraits vidéo soient utilisés dans le cadre de colloques scientifiques de recherche; dans un tel cas, votre visage sera flouté. De plus, aucun compte-rendu ne sera fait à votre employeur; je ne suis pas mandatée par l'organisation pour laquelle vous postulez.

VOS DROITS : Votre participation est volontaire. Vous avez le droit en tout temps de vous retirer de l'étude. Si tel devait être le cas, les données enregistrées seront détruites. Votre identité ne sera jamais divulguée sous aucune forme.

INFORMATIONS SUR LES RESULTATS DE L'ETUDE : Si vous êtes intéressé à connaître les résultats de l'étude, vous pouvez m'envoyer un e-mail à paloma.corvalan@unine.ch mentionnant une adresse électronique ou postale où je pourrais vous envoyer un résumé des résultats lorsqu'ils seront disponibles.

Paloma Corvalan

Par la présente signature, je confirme avoir lu les informations ci-dessus et consens à participer à l'étude de façon volontaire.

NOM, PRENOM _____

DATE _____ SIGNATURE _____