

Les enjeux linguistiques de l'entrée dans les métiers : le cas des interactions en formation professionnelle initiale

Laurent FILLIETTAZ, Université de Genève

Laurent Filliettaz

Université de Genève

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

Équipe Langage, Action, Formation

Paradoxalement, l'articulation entre les activités de travail et les productions langagières qui les médiatisent constitue, du moins sur le terrain scientifique, une rencontre relativement récente. Certes, les travailleurs n'ont pas attendu les linguistes ni les ergonomes pour recourir, sous diverses formes, aux ressources orales et écrites du langage, mais les mutations contemporaines du travail tout comme l'évolution du regard sur la langue (Filliettaz, 2002) ont conduit progressivement à étudier sous divers points de vue les formes et les fonctions de ce qu'on a appelé parfois « la part langagière du travail » (Boutet, 1995, 2006 ; Borzeix & Fraenkel, 2001 ; Mourlhon-Dallies, 2007). Cette expression renvoie à une réalité aujourd'hui bien établie, et que de nombreuses observations sont venues confirmer : l'idée selon laquelle la mise en œuvre du langage constitue un ingrédient important de l'activité professionnelle, et ce non pas seulement dans un ensemble restreint de professions, mais dans un grand nombre de métiers (les services, les soins, l'industrie, la navigation aérienne, etc.)

Cette mouvance n'est pas une exclusivité francophone¹, mais les travaux conduits en France notamment ont permis de porter un regard à la fois précis, original et empiriquement fondé sur plusieurs ingrédients des situations de travail : la coopération et la coordination dans l'accomplissement de tâches collectives (Grosjean & Lacoste, 1999), la construction des relations interpersonnelles et des rapports sociaux en situation de travail (Boutet, 2006 ; Filliettaz, 2006b), les processus de raisonnements, de prises de décisions et de négociations (Grusenmeyer & Trognon, 1995 ; Grosjean & Mondada, 2004), l'écriture et ses traces dans l'activité professionnelle, ou encore les formes lexicales, syntaxiques ou prosodiques par lesquelles les pratiques professionnelles se spécifient dans

certains contextes (Boutet, 1994 ; Falzon, 1989 ; Grosjean, 1993)

Nos travaux s'inscrivent dans le prolongement de ce courant de recherche et proposent de le développer dans un domaine encore peu étudié à ce jour : le champ de la formation professionnelle initiale. Nous proposons ici de mettre en évidence quelques-unes des difficultés rencontrées par des jeunes adultes en formation professionnelle initiale à l'occasion de leur insertion dans le monde du travail. En particulier, nous souhaitons contribuer à souligner la « part langagière » de ces difficultés et montrer qu'une analyse détaillée des interactions verbales permet d'accéder à une compréhension accrue de ces processus de formation. En définitive, c'est donc les rapports entre compétence professionnelle et compétence langagière que nous souhaitons questionner ici.

Pour mieux comprendre la nature de ces rapports, nous aurons recours à des enregistrements audio-vidéo en lien avec un programme de recherche que nous conduisons depuis 2005 dans le champ de la formation professionnelle initiale en Suisse romande² (voir Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008). Ces enregistrements documentent des activités accomplies par des apprentis au cours des premiers mois de leur insertion professionnelle dans les entreprises qui en assurent la formation pratique³. On y observe comment ces apprentis interagissent avec des travailleurs expérimentés dans le cadre de tâches productives qui leur sont assignées. Pour les

² Ce programme de recherche est financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique et a pour titre « La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Une analyse des interactions verbales et non verbales » (No PP01-106603)

³ Nous rappelons à ce propos que le système suisse de la formation professionnelle initiale relève d'un ensemble complexe et hétérogène de pratiques, qui varient grandement selon les métiers et les cantons concernés. De manière générale, c'est cependant le système dit « dual », fondé sur une alternance hebdomadaire entre l'école et l'entreprise, qui constitue encore aujourd'hui le dispositif de référence le plus répandu (voir Dubs, 2006, ou le n°100 de *Formation Emploi*, octobre-décembre 2007)

¹ Pour une présentation en français des travaux conduits dans le champ anglo-saxon, on pourra se référer notamment à Mondada (2006), Filliettaz (2006a) et Filliettaz & Bronckart (2005). Une anthologie internationale de ce champ est par ailleurs en préparation (voir Bargiela-Chiappini, à paraître).

besoins de cette contribution, nous nous référerons en particulier à la situation de ROD, un apprenti automatique, que nous avons observé durant les premières semaines de son engagement dans une moyenne entreprise spécialisée dans la confection de tableaux électriques dans le domaine du bâtiment. ROD présente plusieurs caractéristiques fréquentes parmi la population des jeunes engagés dans ce type de filière de formation technique : il est issu de l'immigration, recourt au français au titre d'une langue seconde, et connaît un parcours scolaire et une orientation professionnelle marqués par plusieurs échecs successifs. Les tâches qui lui sont confiées sur le lieu de travail consistent en l'assemblage et le câblage de modules électriques (des bornes, des disjoncteurs, des contacteurs, etc.) disposés dans des armoires électriques conçues par des techniciens pour des usages spécifiques. Pour mener à bien ces tâches, ROD bénéficie de la supervision de FER, son maître d'apprentissage ou tuteur, ainsi que de l'aide ponctuelle de collègues avec lesquels il partage son environnement de travail.

Pour les besoins de notre analyse, nous proposons de nous centrer sur l'étude de trois brèves séquences d'interaction qui permettent d'illustrer quelques-unes des difficultés langagières avec lesquelles ROD se trouve confronté. Une description détaillée de ces séquences nous permettra de montrer que ces difficultés ne résident pas seulement dans l'acquisition progressive d'un lexique spécialisé propre au domaine professionnel concerné, mais relèvent plus généralement de la construction de compétences langagières et professionnelles, dans leurs dimensions à la fois opératoires et identitaires. Plus généralement, cette démarche nous permettra de montrer en quoi le langage peut constituer aussi bien un obstacle qu'une ressource dans les situations de travail et de formation.

Du lexique à la compétence langagière

Un premier cas de figure, rencontré de manière récurrente dans les données observées, consiste pour les interlocuteurs à lever l'opacité introduite par l'usage d'un terme dont l'apprenti n'est pas en mesure de reconstituer la signification. Dans l'extrait retranscrit ci-dessous, ROD est engagé dans la confection d'étiquettes plastifiées destinées à indiquer, sur le tableau électrique, la numérotation des modules installés. La couleur propre à ces étiquettes n'est pas arbitraire, mais suit une codification précise, que FER communique sous la forme d'une dictée à l'apprenti : « *Couleur étiquettes. Disjoncteur Hager : étiquette en bleu. Disjoncteur Merlin. Multi 9 + Clario. en noir. Tout ce qui est secours en rouge. S'il y a deux compteurs, un en bleu et un en blanc* ». Au moment de noter dans son cahier la typologie proposée, ROD demande à FER si le tableau en cours de montage

comporte une double distribution (et donc deux compteurs). FER répond par la négative en faisant remarquer que le tableau ne comporte pas de « compteur ». C'est alors que s'engage la séquence de clarification métalinguistique qui nous intéresse :

(1) *en fait le compteur c'est quoi ? (226, 13'42 – 14'30)*¹

- 13'42 1 FER : non c'est pas pour une villa ça \ ça c'est un seul \ ((pointe en direction de l'armoire en balayant l'espace de manière circulaire))
- 2 ROD : ah c'est un seul/
- 3 FER : t'as pas de compteur là \
- 4 ROD : ouais \
- 13'47 5 FER : t'as un compteur là /
- 6 ROD : non \ .. en fait le compteur c'est quoi \
- 7 FER : c'est ça un compteur \ ((pointe en direction d'un compteur situé derrière ROD))
- 13'51 8 tu sais pas ce que c'est un compteur /
- 9 ROD : ah c'est ce machin-là / ((pointe en direction du compteur)) OK \
- 10 FER : t'en as fait cinquante la semaine dernière et pis tu sais plus ce que c'est un compteur \
- 11 ROD : ah : / OK /
- 12 FER : ah : : OK / ah : : ((d'un ton moqueur)) tu vois ROD \
- 13 ROD : OK
- 14'06 14 FER : ah ha : \
- 15 donc ((se penche sur le cahier pour corriger ce que ROD a écrit)) XXX
- 14'10 16 «Multi» il y a un L à «Multi» <ouais> «Multi-9/» .. «en noir/ tout ce qui est en sec- tout ce qui est secours/ en rouge» OK / . «Si il y a \» .. ((corrige au moyen d'un stylo)) S apostrophe <ouais> «s'il y a deux compteurs \» ((corrige))
- 14'32 17 ROD : coMpteurs ouais \ .. pas avec un coNteur \
- 18 FER : avec un M/ «deux compteurs/»
- 19 ROD : «avec deux parties»
- 20 FER : ah c'est un deux ça /
- 21 ROD : ouais c'est un deux \

L'extrait retranscrit ci-dessus montre notamment comment les participants construisent collectivement et progressivement la conscience d'une opacité linguistique. FER recourt d'abord à l'assertion « t'as pas de compteur là \ » (l. 3) comme argument en faveur d'une distribution unique du tableau (« c'est un seul », l. 1). Après une approbation peu marquée de ROD (« ouais \ », l. 4), il reformule cependant cet argument sous la forme d'une question adressée à

¹ Les conventions de transcription sont données en Annexe

l'apprenti (« t'as un compteur là/ », l. 5). C'est seulement à ce moment que, confronté à l'opacité du terme « compteur », ROD énonce une demande de clarification : « en fait un compteur c'est quoi\ » (l. 6).

La réaction de FER à cette demande se déploie en deux temps. Dans un premier temps, il recourt à la monstration pour répondre à la question de ROD (« c'est ça un compteur\ », l. 7), exploitant ainsi par une indication gestuelle indexicale des objets présents dans l'environnement matériel immédiat. Mais dans un second temps, il ajoute des reproches à sa réponse, indiquant que le savoir en question devrait être acquis dans les circonstances : « tu sais pas ce que c'est un compteur/ » (l. 8) ; « t'en as fait cinquante la semaine dernière et pis tu sais plus ce que c'est un compteur\ » (l. 10) ; « ah : tu vois ROD\ » (l. 12).

Une fois cette clarification linguistique apportée, l'activité collective se poursuit sous la forme d'une correction par FER du texte dicté. FER relit alors les notes prises par ROD et ne manque pas d'y apporter des corrections au stylo : « Si il y a\ S apostrophe s'il y a deux compteurs\ » (l. 16) ; « avec un M deux compteurs » (l. 18).

Cette première séquence permet ainsi de souligner que les réalités linguistiques peuvent apparaître à certains égards comme une épreuve constitutive de l'insertion professionnelle. Confrontés à des domaines de référence nouveaux pour eux, les novices doivent apprendre à maîtriser les systèmes de signes qui permettent de désigner ces référents. Mais comme le montrent nos données, les activités de formation informelles attestées en situation de travail permettent également d'ériger la langue comme un objet de savoir ; elles fonctionnent ainsi comme des ressources permettant de construire en situation ces acquisitions linguistiques. En l'occurrence, les savoirs linguistiques construits ici portent non seulement sur des dimensions lexicales (la signification du lexème *compteur*), mais encore sur des questions orthographiques (la manière d'orthographier *s'il* et *compteur*). Cependant, réduire le fonctionnement langagier de cette séquence à un problème lexical de désignation de référents (*un compteur c'est quoi ?*) ne rendrait pas compte de la complexité des procédés mis en jeu pour identifier et dépasser l'opacité lexicale elle-même. Pour résoudre ces obstacles linguistiques, les participants sont amenés à construire des séquences conversationnelles, à engager des stratégies d'étayage et plus généralement à endosser les rôles d'une activité langagière complexe et culturellement déterminée consistant à satisfaire les éléments d'une forme de contrat didactique en lien avec des pratiques explicatives ; bref, ils mobilisent une compétence plus généralement langagière (voir

Gumperz, 1982 ; Hymes, 1984) pour s'orienter dans cet environnement de travail et de formation.

De la compétence langagière à la compétence professionnelle

La mise en œuvre de cette compétence langagière ne permet cependant pas toujours de lever les opacités linguistiques propres aux dynamiques de l'interaction verbale. C'est ce que nous proposons de montrer à partir d'un deuxième extrait issu de la même situation de formation. Dans cette deuxième séquence, ROD et FER sont engagés dans les opérations de test du tableau électrique. Pour ce faire, ils doivent mettre le tableau sous tension et vérifier que les différents modules (les bornes, les disjoncteurs, les contacteurs) sont correctement câblés. Au moment où débute la transcription ci-dessous, FER et ROD s'appêtent à tester un contacteur en procédant à son enclenchement :

(2) maintenant on va faire tirer celui-là (227, 55'10 - 55'56)

- | | | | |
|-------|----|-------|--|
| 55'10 | 1 | FER : | OK maintenant on va faire tirer celui-là\ ((pointe le contacteur)) .. |
| | 2 | ROD : | tirer/ |
| | 3 | FER : | ouais\ .. le faire tirer ça veut dire c'est le faire enclencher\ ((se retourne pour chercher un câble)) .. |
| 55'23 | 4 | ROD : | ah quand il va faire un court-circuit/ |
| | 5 | FER : | non\ je vais pas faire un court-circuit attends/ j'suis pas fou moi\ |
| 55'29 | 6 | ROD : | non il s'enclenche pas par court-circuit non/ il se déclenche par |
| | 7 | FER : | <u>un court-circuit</u> tu sais ce que c'est un court-circuit/ |
| 55'36 | 8 | ROD : | un court-circuit c'est quand deux phases se rencontrent\ |
| | 9 | FER : | et voilà\ .. et ça fait quoi quand deux phases se rencontrent/ |
| | 10 | ROD : | ils peuvent ils peuvent pas y a pas de cou- <u>les électrons ils</u> |
| 55'44 | 11 | FER : | <u>ça fait BOUM</u> |
| | 12 | ROD : | ouais ça fait un |
| | 13 | FER : | ça fait boum tout simplement\ <u>donc si XX</u> |
| | 14 | ROD : | <u>il se déclenche pas/</u> .. normalement ils sont faits pour ça non/ |
| 55'50 | 15 | FER : | non ils brûlent\ |
| | 16 | ROD : | ah ils brûlent/ |
| | 17 | FER : | non ça va faire un truc GROS truc tout noir\ |
| | 18 | ROD : | ah OK\ |

En l. 1, FER relance l'activité collective et annonce que la prochaine étape de la procédure de test va consister à enclencher le contacteur (« OK maintenant on va faire tirer celui-là\ »). Mais ROD n'étant pas en mesure d'interpréter le sens du verbe

« tirer » dans ce contexte, il énonce de manière implicite une demande de clarification (« tirer/ », l. 2) FER propose alors une définition du verbe « tirer » : « le faire tirer ça veut dire c'est le faire enclencher » (l. 3)

Mais un malentendu s'engage ensuite autour du référent de l'activité et de la signification des verbes « tirer » et « enclencher ». ROD confond ici les propriétés du « contacteur » et celles du « disjoncteur ». C'est la raison pour laquelle il associe la notion d'enclenchement à celle de court-circuit (« ah quand il va faire un court-circuit », l. 4), avant de la reformuler à plusieurs reprises sous la forme de la notion de « déclenchement » (« non il s'enclenche pas par court-circuit non/ il se déclenche par », l. 6 ; « il se déclenche pas/ normalement ils sont faits pour ça non/ », l. 14). Mais FER n'identifie pas la confusion et entretient la croyance selon laquelle ROD propose d'effectuer un court-circuit dans le contacteur (et non pas dans un disjoncteur). Il réagit en deux temps à cette proposition. D'abord par une contestation ferme et explicite de la proposition de l'apprenti (« non je vais pas faire un court-circuit attends je suis pas fou moi », l. 5) Puis en engageant une séquence d'étayage dans laquelle il vise à vérifier les connaissances dont ROD dispose à propos du concept de court-circuit (« un court-circuit tu sais ce que c'est un court-circuit/ », l. 7 ; « et ça fait quoi quand deux phases se rencontrent/ », l. 9 ; « ça fait BOUM », l. 11, « non ils brûlent », l. 15 ; « non ça va faire un truc GROS truc tout noir », l. 17)

Ce cas de figure permet de souligner deux propriétés significatives des situations de formation professionnelle, en lien avec les réalités langagières. La première consiste à relever que les dynamiques interactionnelles ne permettent pas toujours de lever les obstacles linguistiques qui se dressent dans les activités collectives. En l'occurrence, le référent de « celui-là » et de « il » reste ambigu pour les participants, qui ne sont pas en mesure de lever le malentendu qui s'établit ici entre les « contacteurs » et les « disjoncteurs ». Ce malentendu n'est pas sans effets sur les potentielles acquisitions que l'apprenti est en mesure d'effectuer dans ces circonstances. L'ambiguïté n'étant pas levée par l'expert, les propriétés d'un court-circuit appliquées à un contacteur restent vraisemblablement opaques pour l'apprenti.

Ceci nous conduit à souligner la complexité des relations que semblent entretenir, selon ces observations, les dimensions langagières et professionnelles de la compétence en jeu dans ces situations de travail et de formation. Si le premier exemple montrait que ROD était capable de « faire cinquante compteurs » sans « savoir ce que c'est un compteur » (l. 10), nous observons ici que,

réciroquement, il est capable de désigner verbalement un élément matériel comme un « contacteur » sans pour autant conceptualiser correctement les propriétés fonctionnelles de cet élément. Ce qui est en jeu derrière ces phénomènes d'opacité ou d'ambiguïté linguistiques dépasse en réalité le strict plan du langage et témoigne des tâtonnements propres à une compétence professionnelle en construction. Dans ces processus de tâtonnement, la conduite de l'action, la capacité à la conceptualiser, et les processus de verbalisation entretiennent des rapports étroits. Si la capacité à dire l'activité n'épuise pas à elle seule la capacité à la comprendre et à la conceptualiser de manière adéquate, elle en constitue visiblement un ingrédient important. C'est pourquoi il nous semble essentiel d'envisager la compétence langagière et la compétence professionnelle autrement que comme deux domaines étanches et clairement délimités, mais au contraire de les approcher comme deux facettes d'un même processus (voir Filliettaz & de Saint-Georges, 2006) Aussi les opacités et les ambiguïtés lexicales qui se dessinent dans nos données relèvent-elles moins d'une stricte *compétence langagière* que de la *part langagière* d'une compétence professionnelle en construction

De la construction des compétences aux identités professionnelles

Les compétences langagières et professionnelles en construction dans les situations de formation ne mobilisent pas seulement des processus cognitifs et elles se ramènent nullement à des acquisitions de savoirs. Comme l'ont bien souligné les théories anthropologiques de l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991) tout comme les travaux conduits dans le champ de l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1982), ces compétences mettent en œuvre également des dynamiques identitaires. Elles affectent profondément la manière dont les acteurs se positionnent réciproquement et plus généralement au sein des communautés culturelles auxquelles ils appartiennent (ou dont ils sont exclus). Dans les logiques de transitions qui sous-tendent les dispositifs de formation professionnelle initiale, ces enjeux identitaires jouent un rôle particulièrement déterminant, et les ressources langagières ne sont pas sans liens avec ces enjeux. C'est ce que nous proposons d'illustrer à l'aide d'un troisième et dernier extrait de nos données

Dans l'extrait ci-dessous, ROD est engagé dans les opérations de gravage des étiquettes plastifiées. Pour ce faire, il doit utiliser une interface informatique permettant d'éditer les numéros et de les graver sur les étiquettes. ROD utilise cette interface pour la seconde fois et la consultation des notes prises sur son cahier ne lui permettent pas encore de manipuler le logiciel de manière autonome. Il sort alors du

local informatique pour solliciter de l'aide de la part de ses collègues de travail :

(3) *Juste un Bridou* (227, 04'35 – 05'40)

04'35 1 ROD : ((retourne dans l'atelier))
 2 ROD > JUL : il a un problème l'ordi hein\
 3 JUL\ . j'ai fait tout le: tout le pro- processus et puis ça marche pas\
 04'46 4 JUL : ((JUL interrompt son travail et accompagne ROD dans le local informatique))
 04'52 5 ((JUL et ROD se placent devant le PC))
 6 ROD : il me marque ça\
 7 JUL : ((se saisit de la souris et clique))
 8 t'as été là/ ((clique))
 9 ROD : ouais/
 10 JUL : ((clique))
 11 ROD : ah moins moins moins
 12 JUL : attends mais/
 13 ROD : non c'est: juste un/ .. c'est juste un/
 14 JUL : c'est juste un/
 15 ROD : ouais\
 05'16 17 JUL : **Bridou/**
 18 ROD : il faut effacer là\ il faut
 19 JUL : **Justin Bridou ou:**
 20 ROD : juste un plan\ . c'est juste là ça cette ligne ((pointe en direction de l'écran))
 21 JUL : **pas Bridou**
 22 ROD : Bridou c'est quoi/
 05'25 23 JUL : un saucisson\ ((continue de cliquer))
 24 c'est ça deux trois quatre cinq/
 25 ROD : ouais\
 26 JUL : deux trois quatre cinq\ OK\
 05'35 27 maintenant/ . ça c'est bon/
 28 ((continue de cliquer, la graveuse s'enclenche))

On relèvera pour commencer les stratégies d'atténuation par lesquelles ROD vient chercher de l'aide auprès de ses collègues de travail (« il a un problème l'ordi hein\ j'ai fait tout le processus et puis ça marche pas\ », l. 1) En attribuant la cause du problème à un dysfonctionnement technique (« il a un problème l'ordi »), ROD se dégage de toute responsabilité (« j'ai fait tout le processus »). De manière spontanée et sans commentaire, JUL, un collègue de travail, interrompt alors sa tâche pour accompagner ROD dans le local informatique (l. 4) JUL prend alors les commandes de l'ordinateur (l. 7), alors que ROD tente de trouver sa place dans l'activité en proposant ponctuellement quelques instructions à l'attention de son collègue (« ah moins moins moins », l. 11 ; « non c'est juste un », l. 13) Mais JUL réagit avec ironie aux instructions de ROD, proposant un détournement de l'expression « juste un » en « Justin Bridou ». Ce détournement est introduit progressivement, d'abord par une

simple reformulation (« c'est juste un/ », l. 15), ensuite par l'adjonction de « Bridou » (l. 17), et enfin par la formulation complète du calembour (« Justin Bridou ou: », l. 19) Mais ROD n'étant pas en mesure d'interpréter ce jeu de mots, il persévère dans des réponses littérales avant de questionner l'opacité de l'expression « Justin Bridou » : « Bridou c'est quoi/ » (l. 22). Il obtiendra en retour la réponse laconique « un saucisson\ » (l. 23), avant que l'activité ne reprenne sur un registre plus littéral.

Dans cet extrait, on peut donc observer comment ROD est en quelque sorte doublement mis à distance de sa propre activité. Il l'est d'abord sur un registre matériel ou opérationnel, dès lors que JUL prend le contrôle de la procédure de gravage et relègue l'apprenti dans un rôle de spectateur de l'activité. Mais il est également mis à distance sur un plan symbolique ou relationnel. Du fait qu'il ne partage pas le même référentiel culturel et qu'il n'est pas en mesure d'accéder à la signification du trait d'humour introduit par JUL, ROD ne comprend pas que son collègue se moque de lui. Les réalités langagières ne servent donc pas seulement à transmettre des savoirs et à lever des opacités lexicales. Elles peuvent aussi, comme ici, contribuer à l'élaboration de ces opacités et, de ce fait, participer, sur un plan identitaire, à la construction de formes latentes de maintiens des novices hors des communautés de pratiques auxquelles ils aspirent à entrer.

Quelles pistes pour l'action ?

L'exploitation de ces quelques éléments empiriques n'aura sans doute pas permis de rendre compte de la complexité des enjeux linguistiques associés à l'insertion professionnelle des jeunes. Elle aura néanmoins contribué à en souligner quelques traits. En particulier, notre démarche a visé à montrer que les dimensions langagières des activités de travail constituent à la fois des potentiels *obstacles*, des *ressources* et des *objets* à part entière dans les dynamiques de formation par l'expérience du travail. Elles constituent des obstacles dans la mesure où la rencontre avec des univers de référence nouveaux, souvent techniques, génère des formes d'opacités linguistiques qui se surajoutent aux autres dimensions de la compétence professionnelle en construction. Elles constituent des ressources dès lors que, comme nous l'avons montré, ce sont souvent les dynamiques langagières elles-mêmes, en interaction avec d'autres modes sémiotiques (des gestes, des manipulations d'objets matériels ou symboliques)¹, qui permettent parfois de résoudre ces opacités. Et elles constituent enfin des objets de l'interaction dans la mesure où l'activité métalinguistique à l'œuvre dans ces situations

¹ Voir à ce propos Filliettaz (2007) et de Saint-Georges (2008)

montre que des acquisitions langagières sont potentiellement rendues possibles dans ces environnements de travail.

Cependant, ces acquisitions ne s'effectuent pas à n'importe quelles conditions. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les ambiguïtés linguistiques ne sont pas toujours identifiées par les acteurs (voir extrait 2), elles s'accompagnent parfois de reproches ou plus généralement d'actes menaçants pour la face de l'apprenti (voir extrait 1), et elles sont même parfois sciemment construites par les collectifs de travail eux-mêmes (voir extrait 3). En d'autres termes, les potentielles acquisitions linguistiques et plus généralement professionnelles ne peuvent se concrétiser que si les environnements de travail sont correctement aménagés pour les favoriser. Ces aménagements ne peuvent se faire qu'à plusieurs conditions. D'abord, une reconnaissance, sur le plan théorique, des enjeux langagiers associés aux logiques de formation professionnelle. Et ensuite, une acceptation, sur le plan politique et organisationnel, de la nécessité de former adéquatement les professionnels qui, sur le terrain des entreprises, assurent l'encadrement et la formation des apprentis. Une sensibilisation à ces enjeux langagiers ne constitue pas aujourd'hui une priorité, ni même une réalité clairement identifiée dans les milieux de la formation professionnelle initiale. Mais à l'heure où l'efficacité des systèmes de formation fondés sur l'immersion dans

l'expérience du travail est questionnée de toutes parts (Dubs, 2006 ; Masdonati *et al*, 2007), il nous semble nécessaire de ne pas négliger la part langagière du travail et sa contribution aux dynamiques par lesquelles les compétences professionnelles sont construites et transmises aux générations futures

Bibliographie : voir page 92.

ANNEXE

Conventions de transcription

| | |
|-----------------|--|
| MAJuscule | segments accentués |
| / | intonation montante |
| \ | intonation descendante |
| XX | segments intranscriptibles |
| : | allongements syllabiques |
| | pauses de durée variable |
| <ouais> | régulateurs verbaux |
| <u>souligné</u> | prises de parole en chevauchement |
| ((commentaire)) | commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales |