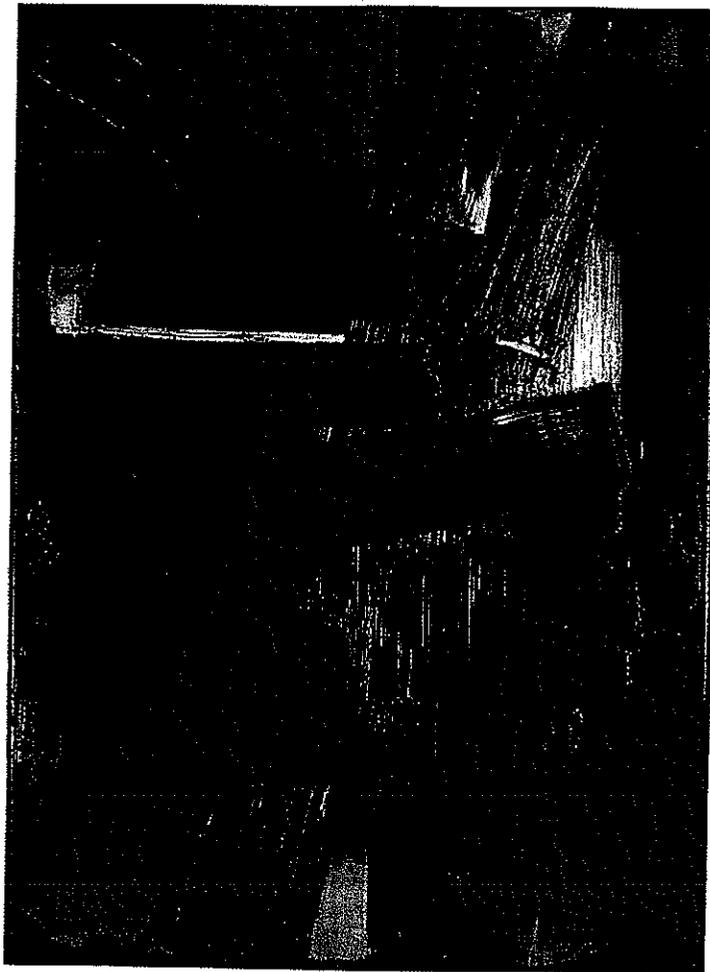


Éducation didactique



VOL. 3
N° 7
2009

Presses Universitaires de Rennes

LES DISCOURS DE CONSIGNES EN FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE : UNE APPROCHE LINGUISTIQUE ET INTERACTIONNELLE

Laurent Filliettaz, Université de Genève, FPSE,
Equipe Interaction & Formation

Résumé: Le propos de cet article est de contribuer à une meilleure connaissance des usages de la consigne dans le champ de la formation professionnelle initiale. En particulier, il a pour objectif d'interroger les conditions d'articulation de deux formes d'existence de la consigne dans ce champ : la consigne comme « objet de formation » dans des dispositifs de formation de formateurs d'apprentis ; et la consigne comme « moyen de formation » dans l'activité quotidienne des formateurs et des tuteurs engagés dans l'accompagnement et le suivi des apprentis dans leur travail en entreprise. Comment la pratique de la consigne est-elle enseignée aux formateurs d'apprentis et quelles représentations circulent à son propos ? Comment les consignes sont-elles effectivement dispensées dans les entreprises par les formateurs dans leurs interactions avec les apprentis ? Comment interpréter les éventuels écarts et continuités entre ces formes de manifestation de la consigne ? Autant de questions qui relèvent à notre sens d'une grande actualité dans le champ de la recherche en formation professionnelle, et pour lesquelles des catégories conceptuelles issues de la linguistique du discours et de l'interaction apportent un regard éclairant.

Mots clés : consigne, prescription, tutorat, discours, interaction

Laurent Filliettaz

Les enjeux de la consigne dans le champ de la formation professionnelle initiale

La production et l'interprétation de consignes constituent comme on le sait des ingrédients centraux des processus d'enseignement-apprentissage en milieu scolaire, et ce à un double titre. D'abord parce qu'elles sont souvent considérées comme un « moyen d'enseignement » et comme un des « gestes pédagogiques » par lesquels les enseignants configurent les tâches scolaires et organisent les activités de la classe. Mais aussi parce qu'elles fonctionnent comme un « objet d'enseignement » à part entière, la rédaction et l'usage des textes injonctifs étant généralement inscrits au programme du cycle primaire d'un nombre important de pays. Ceci explique sans doute l'abondance des travaux consacrés à la problématique de la consigne dans le champ des didactiques (Garcia-Debanc, 2001a et b; Beaucourt, 1997; Zakhartchouk, 2000; Rivière, 2006). Ces travaux ont permis au fil du temps d'en cerner différentes facettes, telles par exemple les conditions d'interprétation par les élèves des consignes énoncées par les enseignants, ou encore les dimensions institutionnelles de la consigne comme lieu de manifestation du contrat didactique

Pourtant, comme le rappelle de manière fort intéressante la récente thèse de doctorat de Rivière (2006), l'activité de prescription dépasse largement le contexte scolaire et trouve des formes d'expressions évidentes dans la vie quotidienne tout comme dans les activités de travail. Elle constitue également, et ce sera ici notre propos central, une part importante de l'activité des formateurs et des tuteurs actifs dans le champ de la formation professionnelle initiale, plus particulièrement dans les situations d'apprentissage dans et par le travail. Kunegel (2005) relève à ce propos que la formulation de consignes constitue, avec la *monstration* et le *guidage*, une des trois formes essentielles de l'activité tutorale en contexte professionnel :

Le tutorat peut être considéré comme une activité distribuée. L'attribution de la tâche à exécuter par l'apprenti se situe presque toujours dans les séquences d'ouverture et de clôture des interactions; elle est réalisée à travers des consignes de travail (p. 129)

En contexte de formation professionnelle, la consigne est à mettre en rapport avec les prescriptions du travail. Elle en constitue d'ailleurs, selon Kunegel (2005), une forme de transposition :

Laurent Filliettaz

Dès lors, on peut assimiler l'énonciation des consignes destinées à l'apprenti comme une forme de transposition de la prescription. Celle-ci assure une fonction d'explication ; de simplification : le but et les conditions de réalisation étant hors de portée de l'apprenti, le maître peut alors engager l'apprenti dans des sous-buts et des opérations supportées par des devoirs d'ordre inférieur ; d'explicitation : rappel des règles non écrites en usage dans l'entreprise. (p 130)

De ce point de vue, les discours de consignes véhiculent des enjeux pédagogiques et didactiques incontestables dès lors qu'ils contribuent non seulement à la planification et à la configuration de l'activité des apprentis, mais également à la transmission et à la transposition des savoirs associés à ces activités. La formulation de consignes constitue dès lors un élément central de la professionnalité des formateurs d'apprentis. L'apprenti est-il en mesure d'exécuter la tâche ? Dispose-t-il des ressources permettant de la mener à bien ? Comment mettre à disposition ces ressources de sorte à rendre possible une mise au travail adéquate de l'apprenti ? Ces questions se trouvent au cœur des compétences pédagogiques des formateurs et constituent aussi de véritables enjeux de formation dans des dispositifs de formation de formateurs d'apprentis.

Pourtant, l'importance des enjeux que semblent revêtir les discours de consignes dans le champ de la formation professionnelle tranche avec les rares connaissances empiriques et scientifiques aujourd'hui disponibles à leur propos. De fait, en regard du champ scolaire, les pratiques de la consigne propres au champ de la formation professionnelle initiale ont fait l'objet de considérablement moins d'attention dans la recherche en didactique. On sait aujourd'hui peu de choses, du moins en Suisse, sur la manière dont ces gestes professionnels sont enseignés dans des dispositifs de formation de formateurs d'apprentis. Et on sait encore moins comment ces gestes sont effectivement pratiqués dans le quotidien du travail des formateurs en entreprise. Ces lacunes ne sont pas sans risques. À terme, elles pourraient conduire à déconnecter les dispositifs de formation de formateurs des réalités avec lesquelles ils sont aux prises, bref, à creuser encore davantage le fossé si souvent constaté entre la théorie et la pratique.

Le propos de cet article est d'amorcer une réflexion dans ce sens et de contribuer à une meilleure connais-

sance des usages de la consigne dans le champ de la formation professionnelle initiale. En particulier, notre objectif consistera ici à interroger les conditions d'articulation de deux formes d'existence de la consigne dans ce champ : la consigne comme « objet de formation » dans des dispositifs de formation de formateurs d'apprentis ; et la consigne comme « moyen de formation » dans l'activité quotidienne des formateurs et des tuteurs engagés dans l'accompagnement et le suivi des apprentis dans leur travail en entreprise. Comment la pratique de la consigne est-elle enseignée aux formateurs d'apprentis et quelles représentations circulent à son propos ? Comment les consignes sont-elles effectivement dispensées dans les entreprises par les formateurs dans leurs interactions avec les apprentis ? Comment interpréter les éventuels écarts et continuités entre ces formes de manifestation de la consigne en formation professionnelle initiale ? Autant de questions qui se retrouveront au cœur de cet article, et qui visent une connaissance accrue des pratiques réelles dans le champ de la formation des apprentis

Mais pour aborder ces questions, un préalable théorique et méthodologique s'impose nécessairement. Comment définir la notion de « consigne » et comment la situer dans le réseau conceptuel qui lui est souvent associé (prescription, tâche, directive, instruction, procédure, etc.) ? Cette tâche s'avère en effet particulièrement complexe en raison du caractère éminemment transversal et pluridisciplinaire du concept. La consigne ne constitue en effet pas un objet de préoccupation limité au champ des didactiques. Elle comporte notamment une évidente dimension langagière, qui a de longue date retenu l'attention des linguistes dans diverses orientations (la linguistique textuelle, la pragmatique linguistique, la linguistique de l'énonciation, etc.). Elle a trait également de manière incontournable à la problématique de l'action dès lors qu'elle interroge les conditions dans lesquelles les discours orientent et construisent des formes interprétatives de l'agir humain (Bronckart & Groupe LAF, 2004). Ainsi, la notion de consigne s'adosse nécessairement aux sciences du travail et de la formation et plus généralement aux théories de l'action érigées dans le champ des sciences humaines et sociales (Bronckart, 2005 ; Filliettaz, 2002, 2006). C'est à nos yeux ce qui en fait une catégorie particulièrement actuelle et intéressante dans le contexte du virage linguistique et actionnel attesté dans certains domaines des sciences de l'éducation

Dans cette perspective, la démarche que nous proposons dans cet article se présente comme une double « enquête » consacrée aux discours de consignes. Une enquête à caractère théorique d'abord, dans laquelle nous aurons pour objectif de mieux comprendre le concept même de consigne et les ingrédients notionnels qui s'y trouvent combinés. Et une enquête empirique ensuite, dans laquelle nous chercherons à remobiliser le cadre conceptuel présenté pour contribuer à une connaissance accrue des usages de la consigne dans le contexte genevois de la formation professionnelle initiale. Nous nous intéresserons d'abord à des discours « sur » la consigne en étudiant comment cette catégorie est érigée comme « objet de formation » dans des manuels à l'intention des formateurs d'apprentis. Puis nous confronterons ces représentations aux pratiques réelles des formateurs dans leurs interactions avec les apprentis dont ils supervisent le travail en entreprise. En conclusion, nous esquisserons quelques pistes de réflexion permettant d'interpréter les écarts observés.

Sur le plan épistémologique et méthodologique, cette démarche visera à souligner les apports de la linguistique du discours et de l'interaction à l'étude des phénomènes didactiques en général et des processus de formation professionnelle en particulier. Elle s'inscrit dans un projet collectif et de longue haleine qui a pour but, à partir d'une étude détaillée des interactions en formation professionnelle initiale (Filliettaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008)¹, de questionner les conditions d'articulation des acquis de la linguistique du discours avec la recherche en éducation. De ce point de vue, l'étude des discours de consignes est loin d'épuiser la diversité et la complexité des questions qui se posent dans ce champ. Elle constitue cependant à nos yeux une catégorie permettant de prolonger des réflexions portant sur le rôle des processus interactionnels en contexte éducatif (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

Un cadre conceptuel pour l'étude des discours de consignes

À l'évidence, l'étude des discours de consignes constitue depuis quelques années un champ de recherche en pleine expansion. Un très grand nombre de travaux leur sont aujourd'hui consacrés², sous des appellations diverses et dans des champs

disciplinaires très variés. Ce regain d'intérêt pour un objet longtemps ignoré peut s'expliquer par la forte poussée, au plan empirique, de documents institutionnels destinés à stabiliser et à standardiser toujours davantage par l'écrit les pratiques organisationnelles (Penne, 2001), ou encore par la place centrale qu'occupe encore aujourd'hui la problématique de la prescription dans le champ de l'ergonomie, et plus généralement dans celui de l'analyse du travail (Schwartz, 2002). Dans le domaine des sciences du langage, la récente centration sur le texte procédural trouve peut-être son origine dans le retard accumulé dans ce domaine en comparaison avec des processus sémiotiques comme par exemple la narration ou l'argumentation. Mais elle n'est sans doute pas sans liens avec les transformations majeures à l'œuvre dans le paradigme de l'analyse du discours, dans lequel la problématique des rapports entre langage et action tend à prendre une importance croissante (Bronckart, 1997; Filliettaz, 2002).

Il apparaît par ailleurs que la consigne ou les textes procéduraux constituent aujourd'hui des objets largement transdisciplinaires, qui ont donné lieu à des appropriations multiples, et dont l'étude gagnerait à dépasser une logique de cloisonnement. Heurley (2001a) identifie à ce propos plusieurs types d'approches des textes procéduraux : les approches *prescriptives* et *normatives*, issues des travaux portant sur la communication technique, et qui s'appliquent à former à la rédaction de documents à caractère procédural ; les approches *descriptives*, d'inspiration linguistique, qui cherchent à mettre en évidence les propriétés langagières de ces sortes de discours ; les approches *évaluatives*, d'orientation ergonomique, qui abordent la question de l'efficacité des textes procéduraux pour la prescription du travail ; et enfin les approches dites *explicatives*, issues des sciences cognitives, et qui s'intéressent à l'étude des processus mentaux mobilisés dans la production, la lecture et l'exécution des consignes.

En dépit de son éclatement, cette abondante littérature ne manque pas de mettre en évidence l'extrême complexité des mécanismes en jeu dans le fonctionnement des discours de consignes, ainsi que la difficulté d'en proposer une description stable et unifiée. Cette difficulté transparaît clairement dans l'indéniable profusion terminologique dont cette catégorie fait l'objet : consigne, texte

procédural, texte instructionnel, discours spécialisé, texte prescriptif, etc.³ Elle tient sans doute aussi pour une part à la diversité des genres de discours par lesquels elle peut se manifester, à l'oral comme à l'écrit, et qui vont des plus prototypiques (la consigne scolaire, la recette de cuisine, la notice de montage, etc.) aux plus atypiques (l'horoscope, la prière, etc.).⁴

Dans leur tentative de cerner les propriétés constitutives de cette « famille de textes », les approches descriptives des discours de consignes n'ont pas manqué de mettre en évidence les éléments *micro-linguistiques* sur lesquels pourrait bien se fonder leur définition. Adam (2001) attire par exemple l'attention sur le fait que les diverses formes de manifestations empiriques des discours de consignes partagent un nombre important de propriétés comme par exemple le recours à un lexique spécialisé, la fréquence des prédicats actionnels, l'usage d'un régime verbo-temporel particulier (impératif, infinitif, indicatif présent, futur simple), la présence de nominalisations, la fréquence des adverbes temporels (d'abord, ensuite, enfin, etc.), la rareté des connecteurs argumentatifs ou encore l'effacement des instances d'énonciation. En complément à ces propriétés linguistiques, d'autres stratégies définitoires portent sur l'*organisation textuelle* des discours de consignes, particulièrement à l'écrit. Ce sont alors leur caractère plurisémiotique, leur construction typographique particulière⁵, ou encore l'effet structurant des « plans de textes » sur leur organisation en rubriques qui sont mis en avant.

Pourtant, s'il y a un élément saillant des discours de consignes qui revient de manière récurrente dans les définitions, c'est bien le rapport particulier que cette forme langagière semble entretenir avec la problématique de l'*action*. Adam (2001, p. 12) définit par exemple la base commune de cette catégorie comme « une représentation discursive (plus ou moins complète), d'une transformation d'un état de départ opérée, sur injonction, recommandation ou conseil d'un scripteur, par le lecteur-destinataire sur un objet du monde ou sur lui-même. Cette transformation, qui doit mener à un nouvel état, ne peut s'accomplir qu'au moyen d'une suite plus ou moins longue d'actions programmées. » Au terme de son article, il propose la définition suivante des « textes qui disent de et comment faire » :

Du point de vue de l'interaction, ces textes ne possèdent un « air de famille » que parce qu'ils ont en commun une même visée pragmatique : entreprendre une action langagière que l'on peut analyser comme la visée du macro-acte de discours englobant et conférant au texte sa cohérence et sa pertinence pragmatiques : conseiller (dire comment faire), commander, ordonner, prescrire (dire de faire), que l'on peut aussi appeler instruction voire même recommandation, l'injonction étant plus proche du commandement et de l'ordre que de la simple consigne. Dans tous les cas, il s'agit de faire faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement, de lui garantir la vérité des informations fournies et, autre aspect du contrat implicite qui lie les interactants, de lui garantir que s'il se conforme aux consignes-instructions, s'il respecte les procédures indiquées, il parviendra au but visé. (Adam, 2001, p. 26)

C'est une position similaire que semble adopter Heurley (2001b), qui définit le discours procédural comme une *activité conjointe* :

Le fonctionnement d'un texte procédural écrit peut être défini comme le processus par lequel le langage est utilisé par un auteur en vue de permettre à un ou plusieurs utilisateurs d'acquiescer et/ou d'exécuter une procédure donnée. Ce processus est assimilable à une action sociale réalisée collectivement (*joint action* au sens de Clark 1996), orientée vers un but, dans laquelle le langage joue un rôle important mais non exclusif. (p. 64)

Pourtant, si ces définitions accordent bien au concept d'action une place centrale dans le fonctionnement des discours de consignes, il semble qu'elles convoquent sans pour autant les distinguer des niveaux clairement différents de l'organisation praxéologique du discours. Par exemple, dire des textes procéduraux qu'ils sont produits par des « auteurs » avec la « finalité pratique » d'assister la réalisation d'une tâche d'un « utilisateur » revient à considérer ces réalités empiriques comme des traces d'actions langagières dans le *monde ordinaire*.⁶ En revanche, mettre en évidence le fait que ces genres de discours consistent en un macro-acte de type directif revient à s'interroger sur le *régime énonciatif* de ces productions langagières et plus particulièrement sur leurs *propriétés illocutoires*. Enfin, attirer l'attention sur le fait que les textes procéduraux comportent de fréquents prédicats actionnels et qu'ils représentent discursivement une transformation d'un état de départ vers un nouvel état au moyen d'une suite

d'actions programmées consiste à mobiliser dans la définition des catégories de *contenu*, qui ne portent plus sur l'action telle qu'elle est médiatisée par le discours, mais sur l'action telle qu'elle est représentée dans le discours.

En d'autres termes, si ces définitions se fondent à juste titre sur des catégories actionnelles, elles gagneraient en clarté si elles permettaient de distinguer différents niveaux de saisie de la problématique de l'action dans le fonctionnement des discours de consignes. Dans ce qui suit, nous proposons donc un cadre conceptuel articulé permettant à la fois de penser les spécificités et les interconnexions entre ces différents niveaux. Cette démarche nous conduira à définir la consigne tour à tour comme une opération de *préfiguration* de l'action dans le monde ordinaire, comme une *prescription* de l'action dans le monde discursif et enfin comme une organisation *procédurale* de contenus propositionnels. C'est en définitive dans la combinaison de ces différents ingrédients que résident, selon nous, les spécificités et la complexité du fonctionnement des discours de consignes.

La consigne comme préfiguration de l'action dans le monde ordinaire

En tant que discours produits par des actants dans des contextes socio-historiques particuliers, les consignes fonctionnent d'abord comme des *actions finalisées* qui relèvent de pratiques sociales déterminées et qui sont médiatisées par des *genres de discours* (ex : le mode d'emploi, la notice de montage, la consigne scolaire, etc.).

Plus spécifiquement, on peut considérer que cette catégorie de discours anticipatoire⁷ est prototypiquement utilisée par des actants pour transmettre à leur(s) coactants(s) des informations supposées contribuer à la réalisation « heureuse » d'actions à venir. C'est à ce niveau praxéologique que la consigne peut être envisagée comme une opération de *préfiguration* dans le monde ordinaire, dans la mesure où elle place des acteurs sociaux dans un rapport à la fois d'antériorité et d'orientation à l'égard d'une action future.

Il existe d'innombrables configurations situationnelles dans lesquelles les actants sont placés dans

des rapports de préfiguration à l'égard d'une action à venir. Par exemple, les consignes scolaires, les textes de lois, les prescriptions du travail ou encore les notices de montage varient considérablement dès lors qu'ils placent les acteurs dans des rapports sociaux distincts et qu'ils sont en lien avec des enjeux à chaque fois spécifiques.

Sur le plan méthodologique, envisager la consigne à ce niveau praxéologique revient ainsi à s'interroger sur les propriétés situationnelles de ces réalités empiriques : *quelles sont les conditions extra-langagières dans lesquelles la consigne prend place et en quoi la consigne en porte-t-elle la trace ? Quels enjeux président à la situation et quelles finalités poursuivent les actants impliqués ? Quels rapports les actants impliqués dans la consigne entretiennent-ils ?*

La consigne comme prescription de l'action dans le monde discursif

Mais la consigne implique davantage qu'une influence praxéologique d'une instance d'agentivité sur une action à venir dans le monde ordinaire ; elle requiert une mise en forme discursive de cette influence, et présuppose la mobilisation de ressources langagières propres au monde de l'énonciation.

En tant que productions discursives mobilisant des usages situés de ressources langagières, les consignes véhiculent, directement ou indirectement, des formes conventionnalisées d'actions langagières – des *actes de langage* au sens de Searle (1972) –, et elles mettent en oeuvre un dispositif énonciatif et illocutoire bien particulier. Plus spécifiquement, on peut considérer, avec Adam (2001), que la visée pragmatique de ces discours relève globalement du type *directif*, et qu'elle peut prendre la forme de modalités illocutoires diversifiées, qui vont des plus incitatives (conseiller, recommander, suggérer) aux plus sommatoires (prescrire, commander, ordonner).

C'est dans ce sens que les discours de consignes mettent bien souvent en oeuvre ce que nous proposons de considérer comme une *prescription*, c'est-à-dire un dispositif énonciatif destiné à marquer linguistiquement dans le monde du discours la relation de préfiguration attestée au plan praxéologique. Il résulte de la distinction faite ci-dessus que

les concepts de *préfiguration* et de *prescription* ne doivent pas être confondus. Si le premier renvoie à un type particulier de finalité dans le monde ordinaire (inciter le coactant à accomplir une action), le second renvoie à une forme conventionnalisée d'action verbale (dire de faire) telle qu'elle est mise en oeuvre dans le discours. Une telle distinction paraît nécessaire si l'on considère que des énoncés prescriptifs sont parfois associés à des finalités autres que celle de préfigurer l'agir, et surtout si l'on prend en compte le fait que la préfiguration de l'action peut emprunter des formes discursives bien plus diversifiées que la prescription.

Sur ce niveau également, il existe d'innombrables manières de mettre en oeuvre des ressources énonciatives à des fins de prescription (Grandaty, 2001). Certaines consignes peuvent prescrire de manière explicite ou alors implicite, en recourant à des actes directifs directs ou indirects, selon des degrés de force variables que permettront d'imprimer des formes linguistiques particulières. Lahire (1993) note à ce propos que des énoncés assertifs endossent fréquemment une valeur directive, celle-ci étant qualifiée d'« injonction descriptive ».

Ainsi, sur un plan méthodologique, l'étude des consignes dans leur versant énonciatif devrait permettre d'aborder les productions empiriques selon les éléments de questionnement suivants : *quelles sont les spécificités énonciatives de la consigne ? Comment la valeur prescriptive est-elle manifestée sur le plan illocutoire ? Des valeurs directives sont-elles repérables et comment sont-elles mises en oeuvre linguistiquement ?*

La consigne comme organisation procédurale des contenus propositionnels

Enfin, les discours de consignes ne se contentent généralement pas de placer les actants qui en font usage dans un rapport de préfiguration à l'égard de leurs actions ni de mobiliser pour ce faire des ressources énonciatives permettant des les prescrire ; ils impliquent également de *représenter* des actions dans l'ordre du discours et de mettre en oeuvre à cette fin des ressources linguistiques spécifiques.

En tant que productions langagières portant sur des référents de nature actionnelle, les consignes

permettent en effet de construire des formes interprétatives de l'agir. Ces formes interprétatives sont notamment érigées à partir de l'usage de verbes d'action (Bronckart, Bulea, & Fristalon, 2004). Elles relèvent ainsi des propriétés sémantiques des discours et plus généralement des contenus propositionnels véhiculés par les énoncés.

Par exemple, on peut observer qu'un nombre important de consignes consistent en une représentation d'une suite ordonnée d'opérations permettant l'accomplissement d'une action. À ce titre, elles ne mentionnent pas seulement quelle action doit être conduite – *quoi faire* –, mais précisent également comment celle-ci doit ou peut être réalisée. C'est à ce niveau sémantique et propositionnel qu'il nous semble adéquat de parler de *procédure*. La notion de procédure désigne donc pour nous une modalité particulière de mise en forme de contenus propositionnels, dans laquelle un procès à caractère actionnel est décomposé en opérations permettant une transformation d'un état initial en un état final.

Il existe à l'évidence d'innombrables manières de mettre en forme des contenus à caractère actionnel à des fins de préfiguration de l'agir. La consigne peut en effet détailler une procédure permettant d'aboutir, par étapes successives, à un état final souhaité ; mais elle peut aussi se contenter de décrire de manière globale cet état final. Enfin, elle peut saisir les actions représentées à des degrés de granularité variables, en lien avec des empan temporels multiples.

Ainsi, l'étude des consignes à ce niveau sémantique ou propositionnel pourra-t-elle conduire à questionner les données empiriques dans les directions suivantes : *comment la consigne représente-t-elle l'action qu'elle préfigure ? La représente-t-elle dans son état final ou explicite-t-elle la procédure qui permet son accomplissement ? À quel grain de détail l'action représentée est-elle saisie ?*

La consigne comme combinaison de réalités praxéologiques, énonciatives et propositionnelles

Dans la perspective explicitée ci-dessus, la consigne résulte en fait d'une combinaison de phénomènes à la fois praxéologiques et langagiers tels qu'ils peuvent être explicités à ces différents niveaux. *Nous proposons*

donc de définir la consigne comme un discours ayant pour propriétés à la fois d'établir un rapport préfiguratif des acteurs à une situation d'action, de présenter un régime énonciatif mettant en œuvre des énoncés de nature prescriptive, et de proposer une organisation minimalement procédurale de ses contenus propositionnels.

C'est donc en définitive sur la rencontre de ces trois niveaux, respectivement praxéologique, énonciatif et propositionnel, que se fondent les spécificités et la complexité de ces pratiques socio-langagières, comme permet de le souligner le schéma ci-dessous :

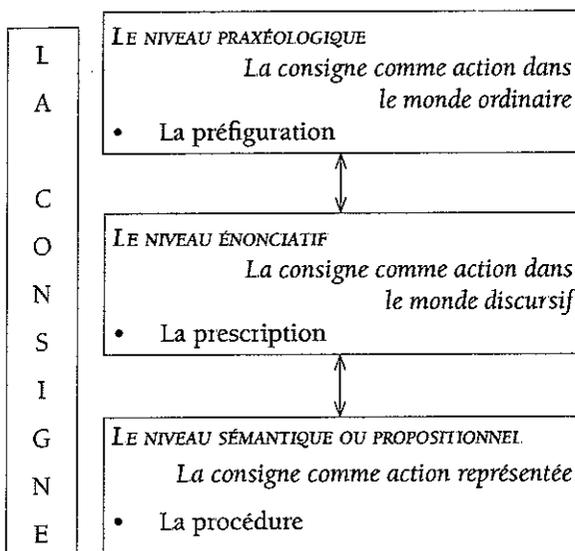


Figure 1 : Les ingrédients conceptuels des discours de consignes

À l'évidence, les différents niveaux d'organisation des discours de consignes identifiés ci-dessus sont profondément interreliés : la finalité pratique qui régit les choix des actants engagés dans une action langagière *préfigurative* n'est pas sans liens avec le régime énonciatif *prescriptif* qu'ils peuvent vouloir adopter, ni même avec l'agencement *procédural* des contenus référentiels qu'ils peuvent être conduits à mettre en scène. Cependant, distinguer ces trois niveaux d'inscription du concept d'action peut conduire, aux plans théorique et descriptif, à des clarifications bienvenues dans le champ des approches langagières et didactiques des discours de consignes.

Sur le plan théorique, on peut considérer premièrement que la distinction entre trois ingrédients

constitutifs des discours de consignes (la préfiguration, la prescription et la procédure) permet d'éclairer sous un jour nouveau la multiplicité des définitions et des étiquettes terminologiques en usage à leur propos. En particulier, elle peut conduire à classer les approches, selon le niveau de saisie de l'agir sur lequel elles se focalisent. On peut ainsi identifier des stratégies – telles par exemple celles de Heurley (2001b) ou de Veyrac (2001) – qui saisissent la consigne comme une action visant à modifier le réel, et qui rendent compte préférentiellement des dimensions praxéologiques de ces genres de discours.⁸ Ces stratégies contrastent avec celles attestées par exemple dans les travaux de Virbel (1997), et qui se centrent davantage sur la description des diverses modalités énonciatives d'expression de la valeur illocutoire directive. Enfin, une démarche comme celle d'Adam n'a pas manqué de se modifier considérablement au cours du temps. Comme le précise explicitement l'auteur dans ses travaux, sa conception du discours procédural a passé d'un type de séquence fondé sur des agencements propositionnels à une activité langagière médiatisée par un genre de discours :

En dépit de ce que je disais en 1987, sous l'influence simpliste des recettes et notices de montage, nos textes ne présentent pas d'agencements macro-propositionnels réguliers, mais, en revanche, des plans de textes très précis, fixés par l'état historique d'un genre ou d'un sous-genre, et qui tolèrent des marges de variation que je n'ai pas la place d'illustrer ici (Adam, 2001, p. 19)

Son approche a pour ainsi dire opéré un changement de focale, du niveau propositionnel vers le niveau praxéologique.

Un second avantage théorique de la spécification notionnelle que nous avons cherché à introduire ci-dessus réside dans le fait qu'une telle distinction entre préfiguration, prescription et procédure permet d'identifier quelques-uns des ingrédients sur lesquels pourrait se fonder l'air de famille qui caractérise le vaste ensemble des « textes qui disent de et comment faire ». On peut considérer en effet que les discours prototypiquement reconnus comme des consignes (ex : la consigne scolaire, le mode d'emploi, la technique de fabrication, etc.) sont ceux a) dont la finalité préfigurative emprunte à des genres clairement identifiés comme tels dans l'intertexte, b) qui

fonctionnent explicitement sur un régime illocutoire prescriptif, et c) qui articulent des prédicats actionnels dans une logique procédurale. En revanche, ce degré de prototypie variera grandement selon que les réalités empiriques considérées a) s'éloignent des genres socialement identifiés comme préfiguratifs, b) empruntent des régimes illocutoires moins explicitement prescriptifs, ou c) représentent des contenus référentiels à caractère non procédural.

Enfin, au plan descriptif, l'identification d'une pluralité de niveaux d'inscription du concept d'action dans le fonctionnement des discours de consignes peut conduire à esquisser une méthode d'analyse plus systématique permettant d'aborder les productions empiriques à l'aide de catégories d'analyse à la fois fines et explicites. Dans une précédente publication, nous avons appliqué le cadre conceptuel présenté ci-dessus à l'étude d'un corpus de textes procéduraux issus de la documentation Assurance Qualité d'une entreprise industrielle (Filliettaz, 2004). Dans la suite de cet article, nous proposons une démarche similaire portant sur les usages de la consigne dans le champ de la formation professionnelle initiale. Nous appliquerons le cadre conceptuel présenté d'abord à l'analyse de manuels consistant à prescrire les activités de consignes à l'intention des formateurs d'apprentis avant de montrer comment ces mêmes formateurs mettent en œuvre ces prescriptions dans le quotidien de leur activité tutorale auprès des apprentis.

Les discours sur la consigne dans les manuels à l'intention des formateurs d'apprentis

Le contexte suisse de la formation professionnelle initiale présente un panorama particulièrement complexe que nous n'avons pas pour but de présenter ici de manière détaillée.⁹ Quelques-unes de ses spécificités méritent néanmoins d'être rappelées, dès lors qu'elles ne sont pas sans liens avec l'interprétation des données que nous proposons d'étudier ci-dessous.

Une des particularités des dispositifs de formation professionnelle initiale attestés en Suisse réside en effet dans leur attachement historique à un modèle dit « dual », c'est-à-dire fondé sur une bipartition forte entre des pratiques de formation, ancrées à la fois dans l'environnement de l'entreprise et dans

celui des écoles professionnelles. Dans un nombre important de filières de formation, les apprentis sont au bénéfice d'un contrat d'apprentissage avec une entreprise qui prend en charge les dimensions pratiques de la formation. Ils fréquentent en parallèle des écoles professionnelles sur une base régulière (généralement entre un et deux jours par semaine), dans lesquelles ils reçoivent un enseignement théorique, technique et de culture générale.

Cette réalité confère un rôle partenarial important voire même central aux entreprises et aux organisations du monde du travail. Celles-ci endossent en effet la responsabilité de la formation pratique des apprentis. Par conséquent, les jeunes en formation côtoient généralement sur une base hebdomadaire des acteurs multiples dont le statut et les profils de compétences apparaissent comme profondément différents. Dans les écoles professionnelles, ils interagissent avec des professionnels de l'enseignement, généralement au bénéfice d'une formation pédagogique approfondie dispensée par une haute école fédérale de formation à la pédagogie professionnelle (IFFP). Mais dans les entreprises formatrices, ils se retrouvent sous la supervision d'une vaste palette de professionnels qui disposent généralement d'une expertise technique mais dont la formation pédagogique est très fluctuante pour ne pas dire absente. Pour atténuer les effets de ces contrastes et garantir des standards de qualité suffisants, la législation fédérale prévoit l'obligation pour les entreprises formatrices de faire suivre à au moins un de leurs employés une formation élémentaire à la pédagogie professionnelle.

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous intéresserons au dispositif cantonal genevois à l'attention des formateurs d'apprentis dans les entreprises. Ce dispositif est organisé de manière modulaire et propose, sous la forme de périodes de quatre heures, des cours de base portant sur des thématiques variées : l'engagement des apprentis ; l'accueil et l'intégration des apprentis dans l'entreprise ; la collaboration avec l'école professionnelle ; la conduite d'entretiens d'évaluation, etc. Ces cours s'adressent à des professionnels de niveaux de formation variés, et ce indistinctement de leur domaine d'activité (coiffure, vente, maçonnerie, mécanique automobile, professions socio-sanitaires, etc.). Parmi les modules proposés, un nous intéressera particulièrement : celui

consacré au développement des capacités professionnelles et sociales des apprentis. Organisé sur deux périodes de quatre heures, ce cours a pour objectif de sensibiliser les formateurs d'apprentis en entreprise aux objectifs et aux principaux gestes pédagogiques, de les aider à évaluer les résultats des personnes en formation, et de les initier aux différentes manières de leur transmettre des directives.

C'est ce dernier aspect qui retiendra particulièrement notre attention. En nous fondant sur le manuel d'accompagnement de ce cours, intitulé « Former un apprenti ou une apprentie : fiches pratiques à l'intention des formateurs et formatrices d'apprenti-e-s en entreprise » (CSFP, 2002/2005), nous proposons de dégager les représentations en usage à propos des pratiques de la consigne en formation professionnelle. Plus particulièrement, nous chercherons à mieux comprendre comment cette activité fait l'objet de prescriptions dans cette documentation à l'usage des formateurs. Cette démarche nous conduira à aborder successivement deux objets dans lesquels semblent se cristalliser les discours de consignes dans ce champ : la fixation d'objectifs de formation d'une part et les opérations de délégation de tâches et de transmission de directives d'autre part. À ce propos, une remobilisation du cadre conceptuel présenté ci-dessus permettra de dégager quelques-unes des propriétés praxéologiques, énonciatives et procédurales des discours de consignes tels qu'ils sont représentés dans cette documentation.

La consigne comme fixation d'objectifs de formation

Au premier abord, la documentation considérée fait peu référence à la notion de « consigne » pour désigner la logique d'encadrement qui caractérise l'activité des formateurs à l'égard des apprentis. Cette logique d'encadrement n'est pas absente pour autant, mais elle s'exprime davantage dans des catégories telles que « la fixation d'objectifs », « la délégation de tâches », ou encore « la transmission de directives ».

Une première forme de manifestation de cette logique préfigurative réside dans la notion de « plan de formation ». Le manuel consulté avance en effet de manière particulièrement insistante l'importance

d'une explicitation des objectifs de formation dans l'encadrement des apprentis en entreprise. Cette prescription à l'égard des formateurs s'exprime de la manière suivante :

(1) Manuel CSFP 2002/2005, p. 42¹⁰

Les objectifs de formation

En termes de formation, il faut expliquer ce que l'on veut obtenir, c'est-à-dire préciser ce que les apprenti-e-s sauront à la fin de la formation.

Malheureusement, des actions de formation ont trop souvent des objectifs peu précis, par exemple :

- Connaître le fonctionnement de la pompe à eau
- Présenter un nouveau produit
- Expliquer le maniement de la tronçonneuse

Ces phrases représentent à la rigueur les intentions du formateur, mais ne peuvent pas être considérées comme des objectifs de formation. [.]

Les objectifs eux-mêmes découlent évidemment du plan de formation que le formateur ou la formatrice aura élaboré sur la base du règlement d'apprentissage, voire du guide méthodique ainsi que du diagnostic qu'il ou elle fera sur des prérequis (connaissances et aptitudes déjà acquises) et du comportement observé de l'apprenti-e.

Non seulement il est recommandé de prendre l'habitude de formuler les objectifs de formation, mais il est souhaitable de le faire par écrit pour qu'il ne puisse y avoir aucun malentendu quant aux résultats souhaités.

Seul ce travail préliminaire de planification-diagnostic-définition des besoins permet de rédiger des objectifs qui à leur tour sont indispensables à l'efficacité de la formation. En outre, seuls des objectifs clairement définis permettent d'établir par la suite si les résultats attendus ont été atteints.

Dans la fiche reproduite ci-dessus, la démarche d'orientation par les formateurs de l'activité des apprentis porte sur un empan temporel large, correspondant à l'ensemble du curriculum de formation et à « ce que les apprenti-e-s sauront à la fin de la formation ». L'explicitation de ces objectifs de formation est présentée comme nécessaire (« il faut expliquer ce que l'on veut obtenir ») et comme devant revêtir un caractère suffisamment précis (« Malheureusement, des actions de formation ont trop souvent des objectifs peu précis »). La fixation de ces objectifs procède d'une prise en compte locale de différents paramètres (le plan de formation, le règlement d'apprentissage, les guides méthodiques et les aptitudes de l'apprenti). Elle gagne à prendre une forme écrite (« il est souhaitable de le faire par écrit ») et entre dans un système de mise en lien avec des démarches d'évaluation des résultats (« En outre, seuls les objectifs clairement définis permettent d'établir par la suite si les résultats attendus auront été atteints »). Dès lors, la fixation d'objectifs

Laurent Fillettaz

est conçue explicitement comme un amont planificateur qui préfigure des actions à venir (« Seul ce travail préliminaire de planification-diagnostic-définition des besoins permet de rédiger des objectifs qui à leur tour sont indispensables à l'efficacité de la formation »)

La fiche en question n'insiste pas seulement sur la nécessité d'une explicitation des objectifs de formation. Elle en prescrit aussi certaines modalités d'élaboration, comme le montre ce deuxième extrait :

(2) Manuel CSFP 2002/2005, p. 43

Objectifs généraux, objectifs détaillés

L'objectif général décrit globalement ce que l'apprenti-e maîtrisera au terme de son apprentissage.

Exemple : au terme de son apprentissage, l'apprenti-e saura s'exprimer sur les mesures de sécurité au travail et la protection de l'environnement.

L'objectif détaillé définit de manière plus détaillée l'objectif général, c'est-à-dire ce que l'apprenti doit être capable de faire une fois la formation achevée.

Pour être évaluable, l'objectif détaillé doit comporter trois éléments :

- 1 L'action, formée d'un verbe d'action et de l'objet sur lequel se porte l'action
- 2 Les conditions (l'environnement, moyens, outils, etc.) dans lesquelles se déroule l'action
- 3 Le critère de performance, à savoir le niveau minimum attendu (rapidité résultat quantitatif, qualitatif...)

L'objectif détaillé doit être formulé de telle sorte qu'il soit compréhensible tant par l'apprenti-e que par le formateur ou la formatrice

Lors de la formulation des objectifs détaillés, il est important d'utiliser des verbes d'action (reconnaître, identifier, citer, appliquer, montrer, répéter, exprimer), et d'éviter les verbes trop imprécis (comme connaître, savoir, apprendre, assimiler, comprendre) qui eux sont parfois utilisés lors de la formulation d'objectifs généraux

Exemples d'objectifs détaillés :

- Énumérer 80 % des mesures de sécurité de l'entreprise
- Décrire point par point la procédure en vigueur en cas d'incendie
- Énumérer les quatre mesures clés de la protection de l'environnement

Les modalités d'explicitation des objectifs de formation se fondent d'abord sur une distinction entre deux catégories d'objectifs : les objectifs dits généraux et les objectifs dits détaillés. La formulation d'objectifs détaillés fait par ailleurs l'objet de prescriptions linguistiques et énonciatives particulières : ils doivent être exprimés sous la forme de verbes d'action suffisamment précis (« lors de la formulation des objectifs

détaillés, il est important d'utiliser des verbes d'action et d'éviter les verbes trop imprécis ») ; ils doivent faire mention des conditions dans lesquelles se déroule l'action (« l'environnement, moyens, outils, etc. ») ; et enfin, ils doivent être énoncés de sorte à être aisément interprétables par les apprentis eux-mêmes (« L'objectif détaillé doit être formulé de telle sorte qu'il soit compréhensible tant par l'apprenti-e que par le formateur ou la formatrice ») C'est à ces conditions que les objectifs fixés peuvent être évaluables dans les résultats observés.

La consigne comme délégation de tâches et comme transmission de directives

Dans la documentation considérée, l'activité préfigurative des formateurs à l'égard des apprentis ne réside pas seulement dans la fixation d'objectifs de formation globaux et détaillés. Elle porte aussi sur des empan temporels plus locaux et se manifeste dans des catégories telles que « la délégation des tâches » ou encore « la transmission de directives ».

Le manuel à l'usage des formateurs d'apprentis en entreprise insiste en effet lourdement sur l'importance d'une délégation de tâches aux apprentis. Il en justifie les raisons par la construction d'une posture d'autonomie chez les apprentis, combinant à la fois des éléments de responsabilité (« Développer ses responsabilités et l'inciter à prendre des initiatives ») et des éléments de sécurité (« Le-la sécuriser et le-la responsabiliser progressivement, en lui faisant connaître et en explicitant les limites de ses responsabilités »)

(3) Manuel CSFP 2002/2005, p. 48

Les raisons d'une délégation des tâches

- Développer ses responsabilités et l'inciter à prendre des initiatives
- Développer ses compétences et sa polyvalence, en planifiant et conduisant des actions de formation adaptées à ses besoins
- Le-la sécuriser et le-la responsabiliser progressivement, en lui faisant connaître et en explicitant les limites de ses responsabilités et en l'habituant à prendre des risques
- L'inviter à réfléchir aux responsabilités plus importantes qu'il-elle aimerait assumer, et qu'il-elle pense pouvoir progressivement prendre en charge

Le manuel fournit par ailleurs de nombreux détails sur la manière dont les formateurs peuvent s'y prendre pour déléguer des tâches ou transmettre des directives. Par exemple, il énonce différentes modalités possibles de transmission de directives aux apprentis :

(4) Manuel CSFP 2002/2005, p. 46

Transmission des directives

Le formateur ou la formatrice exerce vis-à-vis de l'apprenti une fonction d'encadrement pédagogique.

À ce titre il ou elle est appelé-e à remplir deux types de responsabilités :

Direction : fixer des objectifs, planifier, transmettre des directives, contrôler.

Développement : accueillir, former, créer un environnement favorable, évaluer.

Il y a plusieurs manières de transmettre des directives. Le choix de l'une ou de l'autre dépendra essentiellement du degré d'urgence de la tâche, de sa complexité et du niveau de développement de l'apprenti-e.

L'ordre Exemples : Va me chercher le tournevis; Monte à l'atelier vérifier si la bonbonne de gaz est bien fermée; Tape-moi cette lettre

L'exemple : Exemples : Venir tous les jours avant 1 heure; Prendre du travail à la maison; Ranger son bureau tous les soirs

La fixation d'objectifs : Exemples : Crépiner ce local à la taloche d'ici demain midi; Poser des rideaux à la vénitienne d'ici la fin de la semaine; Cuisiner aujourd'hui le plat du jour sans aide

La délégation : Exemples : Recevoir seul-e les clients; Fonctionner comme caissier-ère; Prendre en charge le secrétariat

La fiche reproduite ci-dessus identifie et illustre quatre « manières de transmettre des directives », allant des plus prescriptives (l'ordre) aux plus responsabilisantes (la délégation). Ces modalités variables sont à mettre en lien avec des conditions de mise en place spécifiques (« Le choix de l'une ou de l'autre dépendra essentiellement du degré d'urgence de la tâche, de sa complexité et du niveau de développement de l'apprenti-e ») et sont présentées comme ayant un effet sur la motivation de l'apprenti et son degré de responsabilisation.

Les modalités de délégation des tâches sont également spécifiées dans leurs conditions temporelles d'accomplissement. En particulier, elles sont présentées comme une procédure chronologiquement ordonnée, impliquant une succession d'étapes spécifiques :

(5) Manuel CSFP 2002/2005, p. 48

Les étapes de la délégation et ses principes de base

- Choix d'une tâche ou activité à déléguer
- Informer l'apprenti-e du projet de lui confier une mission
- Accord : définition, limites, moyens et suivi
- Mise en route, avec attribution des moyens convenus; formation, matériel...
- Respect de l'autonomie confiée durant l'accomplissement de la mission : faire confiance, laisser agir.
- Contrôler les résultats

Selon cette procédure, la délégation doit d'abord être explicitée et négociée avec l'apprenti avant d'être mise en œuvre et évaluée. Enfin, les attitudes du formateur durant la délégation font elles aussi l'objet de prescriptions explicites, comme le montre ce dernier extrait :

(6) Manuel CSFP 2002/2005, p. 48

Attitudes durant la délégation

- Chaque apprenti-e doit être subordonné-e à un-e déléguatrice, et un-une seul-e sinon il y a risque de consignes contradictoires
- Déléguer, c'est confier une véritable autonomie. Dès lors, il convient de faire réfléchir l'apprenti-e afin qu'il-elle trouve lui-même la solution à ses difficultés
- Prendre le risque de l'échec n'implique pas de laisser l'apprenti-e livré-e à lui-elle-même

Sur ce point, le manuel insiste à nouveau sur la nécessaire construction d'une posture autonome chez l'apprenti (« Déléguer, c'est confier une véritable autonomie ») sans pour autant associer cette autonomie à un désengagement des formateurs (« Prendre le risque de l'échec n'implique pas de laisser l'apprenti-e livré-e à lui-elle-même ») Il recommande également une subordination de l'apprenti à une instance délégatrice unique, dans le but d'éviter des « consignes contradictoires ». Notons à ce propos que c'est à cette unique occasion que l'expression « consigne » est utilisée dans cette rubrique du manuel.

Les dimensions praxéologiques, énonciatives et propositionnelles des discours sur la consigne

Jusqu'ici, nous avons identifié et sommairement commenté des segments de ce manuel à l'usage des formateurs dans lesquels les discours de consignes,

Laurent Filliettaz

au sens large du terme, sont thématiques comme des objets de formation. En complément à cette démarche, et en lien avec le cadre conceptuel présenté précédemment, nous proposons ci-dessous de retracer les principales propriétés praxéologiques, énonciatives et propositionnelles que cette documentation attribue aux consignes en formation professionnelle.

Sur le niveau praxéologique, il apparaît qu'une logique fortement *préfigurative* se dégage des activités de consignes telles qu'elles sont présentées aux formateurs d'apprentis. Qu'elle prenne la forme d'une fixation d'objectifs de formation, d'une délégation de tâches ou encore d'une transmission de directives, la consigne implique des instances d'agentivité clairement marquées et identifiées comme « le formateur ou la formatrice » et « l'apprenti-e ». Une conception par ailleurs homogène et unifiante se dégage de l'instance de préfiguration, la délégation devant émaner préférentiellement d'un formateur unique et non pas d'une pluralité de « délégués-trices » (voir extrait (6)). Les enjeux qui président à ces rapports entre acteurs sont présentés eux aussi dans une logique explicitement préfigurative, l'activité des formateurs ayant pour vocation d'orienter et de configurer celle des apprentis. Mais cette orientation ne prend pas la forme d'une influence stricte et à sens unique. Comme nous l'avons souligné, elle procède de la construction d'une posture d'autonomie et donc d'un dosage complexe entre une logique de guidage et une logique de responsabilisation (voir les extraits (3), (5) et (6)). Enfin, sur ce niveau praxéologique, l'activité de consigne fait l'objet de caractérisations sur le plan temporel. Les fixations d'objectifs et les délégations de tâches sont en effet présentées comme un « amont » homogène précédant l'activité. Celui-ci est à mettre en lien avec un « aval » évaluatif consécutif à cette même activité (voir extrait (1)). Les opérations de préfiguration sont elles-mêmes temporellement ordonnées dès lors qu'elles font l'objet d'une succession d'étapes explicites (voir extrait (5)).

Si la documentation considérée commente abondamment le fonctionnement praxéologique des activités de consignes, elle se révèle en revanche considérablement moins explicite concernant leur organisation discursive et énonciative. En effet, le manuel à l'usage des formateurs fournit peu de précisions sur les conditions énonciatives dans lesquelles

doivent se pratiquer les discours de consignes. Quelques observations méritent néanmoins d'être faites à ce propos. La première conduit à relever que le manuel en question contribue à véhiculer une conception certes *multicanale* de la consigne, mais malgré tout fortement *verbocentrique*. Les fixations d'objectifs de formation et les délégations de tâches peuvent en effet faire l'objet d'énoncés oraux ou de formes écrites (voir l'extrait (1)), mais ces formes demeurent essentiellement verbales et prennent peu en compte d'autres modalités sémiotiques telles que par exemple la gestualité, la manipulation d'objet ou encore l'usage de schémas, etc. En second lieu, on pourra relever que les modalités énonciatives de ces consignes sont présentées dans leur diversité, la valeur *prescriptive* liée à l'ordre (« Va me chercher un tournevis ; Monte à l'atelier vérifier si la bonbonne de gaz est bien fermée ; Tape-moi cette lettre ») étant envisagée comme un cas particulier, face auquel coexistent d'autres modalités de prescriptions, telles que l'exemple, la fixation d'objectifs et la délégation (voir extrait (4)). Par ailleurs, le degré de force de la prescription tend à être minimisé, le manuel insistant à plusieurs reprises sur le caractère mutuellement négocié entre le formateur et l'apprenti des opérations de fixation d'objectifs ou de délégation de tâches (voir extrait (5)).

Enfin, la documentation fournie aux formateurs d'apprentis propose un certain nombre de précisions sur les propriétés *sémantiques* ou *propositionnelles* des discours de consignes. Comme nous l'avons souligné, elle explicite le fait que les objectifs détaillés de formation doivent être formulés sous la forme de « verbes d'action précis » (voir extrait (2)) et prescrit ainsi les contenus référentiels sur lesquels portent les consignes. Ces contenus propositionnels sont envisagés selon des granularités et des empires temporels variables, allant du curriculum de formation dans son ensemble (voir extrait (1)) à des portions d'activités plus locales telles qu'elles s'expriment dans des tâches ponctuelles (voir extrait (5)). En revanche, le manuel consulté véhicule une représentation peu procéduralisée de la consigne dans la mesure où il se contente souvent de décrire les tâches préfigurées dans leur état final, sans pour autant expliciter « comment » les apprentis pourront s'y prendre pour y parvenir. Dans ce sens, les contenus mêmes des discours de consignes apparaissent ici comme largement indéterminés.

En complément à ces quelques observations, il n'est pas inintéressant de se demander comment ces représentations des discours de consignes tels qu'ils sont en usage dans les programmes de formation trouvent des prolongements ou au contraire s'écartent des pratiques quotidiennes des formateurs d'apprentis. Les consignes énoncées en situation de travail à l'attention des apprentis se présentent-elles effectivement comme une explicitation détaillée d'objectifs de formation et de tâches précédant la mise au travail? Emanent-elles nécessairement d'instances déléгатrices uniques et homogènes? Procèdent-elles bien de ressources principalement verbales, qu'elles soient écrites ou orales? Telles sont les questions que nous nous proposons d'examiner ci-dessous en observant comment, dans des situations de travail en entreprise, les formateurs interagissent avec les apprentis autour de la transmission de consignes.

Les discours de consignes dans les interactions de formation en entreprise

Pour aborder ces questions, nous aurons recours à une étude de cas fondée sur des observations effectuées récemment dans le contexte de dispositifs de formation à des métiers techniques (l'électricité, l'automatique, la mécanique automobile). Ces observations ont pris la forme d'enregistrements vidéoscopés, effectués par nos soins après une période d'immersion de plusieurs mois dans des entreprises formatrices et des écoles professionnelles du canton de Genève en Suisse (Filliettaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008).

La situation que nous proposons d'étudier ici concerne l'activité d'un apprenti automaticien débutant, engagé au moment de nos observations dans le premier mois de son activité dans l'entreprise. Cet apprenti, que nous nommerons ici ROD, est âgé de 18 ans. Comme les autres apprentis automaticiens genevois engagés dans un dispositif « dual », ROD a débuté son apprentissage par un séjour de six mois dans un centre de formation dans lequel il a reçu une initiation aux techniques de base du métier d'automaticien (des notions de mécanique générale, une initiation au câblage électrique et à la soudure de composants électroniques). Cette période de familiarisation est achevée au moment où ROD fait son entrée dans l'entreprise qui l'a engagé

Le milieu de travail qui accueille ROD pour sa formation pratique consiste en une moyenne entreprise active dans la confection de tableaux électriques dans le domaine du bâtiment. L'offre commerciale de cette entreprise réside dans une vaste palette de tableaux électriques, de tailles variables, qui assurent la transition entre l'alimentation générale des bâtiments et la distribution en électricité des installations qui les composent. Les activités des employés de cette entreprise consistent principalement en l'assemblage et le câblage de modules préfabriqués, selon des plans de montage et des schémas électriques conçus par des techniciens.

Les pratiques de formation en vigueur dans cette entreprise privilégient d'emblée la *mise au travail accompagnée* plutôt que la *familiarisation progressive*, pour reprendre les catégories de Kunegel (2005). Les apprentis débutants se voient confier des tâches dont ils assument dès les premiers jours la responsabilité, sous la supervision d'une personne expérimentée. Leur formation débute dans un atelier où sont confectionnés des tableaux de petite taille (ex : des compteurs électriques, des tableaux électriques destinés à des villas individuelles). Au fil de leur parcours de formation, les apprentis effectuent des stages dans d'autres ateliers, où sont assemblés des tableaux de taille et de complexité plus grandes. Durant la première année de sa formation, l'apprenti débutant travaille en grande proximité avec son tuteur ou maître d'apprentissage, que nous nommerons ici FER. FER est lui-même un ancien apprenti automaticien et endosse depuis peu une double fonction dans l'entreprise : celle de contremaître d'un atelier, et celle de responsable de l'ensemble des apprentis de l'entreprise. ROD côtoie également d'autres employés dans son environnement de travail immédiat, des professionnels qualifiés, mais qui n'endossent pas de responsabilités officielles d'encadrement à son égard.

La situation dont il sera question ici a été observée en mars 2006, lors de la quatrième semaine d'engagement de ROD dans l'entreprise formatrice. Elle a donné lieu à un enregistrement audio-vidéo continu d'une durée d'environ trois heures, portant sur une après-midi de travail. Les enregistrements effectués documentent la manière dont ROD se voit confier une nouvelle tâche, consistant en l'assemblage d'un coffret électrique étanche, dont nous reproduisons ci-après une illustration du montage final

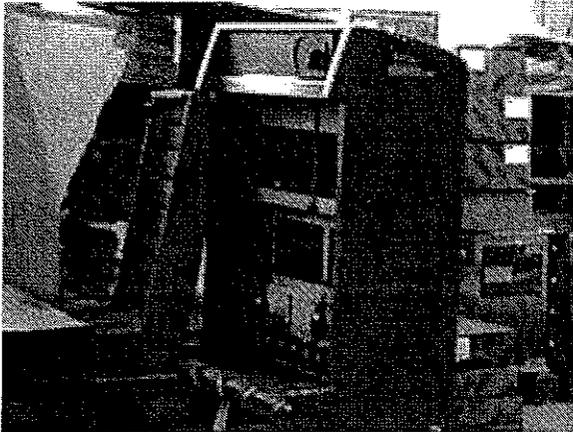


Figure 2 : Illustration du coffret électrique dans son montage final

Ce coffret est livré à ROD sous la forme de pièces détachées, qu'il s'agira pour l'apprenti de monter et de câbler correctement. Mais une difficulté supplémentaire se pose à lui. Contrairement aux pratiques en usage, le dossier de fabrication se limite à une liste des pièces fournies mais ne comporte en l'occurrence aucun plan de montage ni même de schéma électrique. Comme nous le verrons, cette réalité pose problème non seulement à ROD, mais également à son tuteur et plus généralement au collectif de travail.

Dans les paragraphes qui suivent, nous montrerons donc comment s'y prennent les acteurs pour engager une activité dont la consigne est précisément manquante ou du moins lacunaire. Plus particulièrement, nous étudierons comment les divers ingrédients de la consigne se mettent en place progressivement et comment ils procèdent d'une construction à la fois dynamique et collective. À cette fin, nous illustrerons sous la forme de quatre séquences successives les différentes étapes par lesquelles se dessinent progressivement les contours d'une consigne dans cette situation de travail. Cette démarche nous conduira à remobiliser le cadre conceptuel proposé précédemment et à mettre en évidence quelques-unes des propriétés praxéologi-

ques, énonciatives et propositionnelles des discours de consignes dans les interactions de formation.

L'environnement matériel comme expédient de la consigne

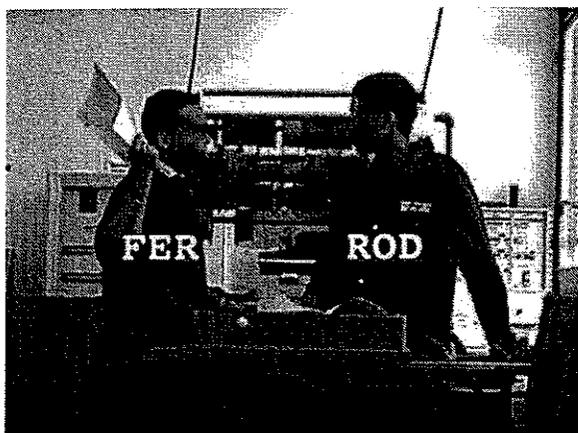
La première séquence de travail que nous proposons de restituer et de commenter porte sur l'étape inaugurale de l'activité de montage du coffret électrique par l'apprenti. Dans les minutes qui précèdent, ROD est allé trouver le responsable de production pour l'informer qu'il était disponible pour une nouvelle tâche. Le responsable de production met alors à sa disposition un ensemble de cartons, de boîtes et de sachets contenant des prises et des vis. Il lui tend également un dossier de fabrication en lui lançant laconiquement « Tiens, ça va être un peu compliqué. Regarde avec FER il va t'aider ». ROD regagne alors son atelier avec ce matériel et entreprend de débaler les différentes composantes disponibles, en l'absence de son tuteur.

Dans un premier temps, ROD prend contact de manière désordonnée avec le matériel fourni, s'étonnant du caractère incomplet du dossier de fabrication mis à sa disposition. « Même pas de plan ! », relève-t-il désabusé. Au fond d'un carton, il découvre alors une notice de montage relative au coffret électrique, qui lui permet progressivement d'organiser son activité.

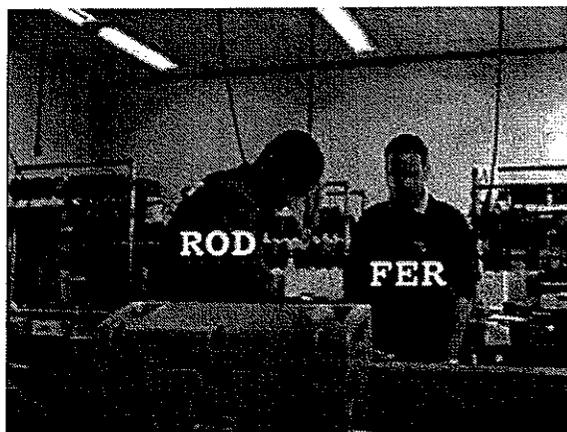
Durant les dix minutes suivantes, ROD tente de faire usage de la notice de montage pour assembler les différents panneaux du coffret. Mais face à la complexité de cette activité, les progrès sont peu visibles, ce d'autant plus que cette activité s'effectue toujours en l'absence de FER, son tuteur. Ce n'est finalement qu'après cette période de quinze minutes que FER rejoint l'apprenti et qu'il prend à son tour connaissance de la tâche qui lui a été assignée par le responsable de production.

(7) tu t'en sors (Film 229, 13'58 – 15'35) 11

- 1 FER : ((FER rejoint ROD à son établi et observe les pièces du coffret à monter))
 2 OUF : \ ((se gratte l'oreille et consulte la notice de montage))
 3 tu t'en sors/ ((se saisit du dossier de fabrication))
 4 ROD : ouais\
 5 FER : ouais/ t'as compris/
 6 ROD : ouais j'ai compris/ je suis en train de regarder les assemblages/
 7 FER : XX
 8 ROD : hein/
 9 FER : qu'est-ce que t'as compris/ ((consulte de dossier de fabrication))
 10 ROD : je suis en train de regarder l'assemblage ici\ ((manipule des pièces du tableau à monter))
 11 FER : regarde ce que tu fais déjà
 12 ROD : je suis en train de faire cette partie d'en-bas mais cette partie ça change\ c'est différent
 13 FER : ouais mais c'est pas : XXX t'auras pas tout ce qu'il y a là-dedans donc c'est séparé ((montre la notice de montage))
 14 donc c'est ça qui va dans ton tableau ((continue de lire le dossier de fabrication en se grattant la tête))
 15 ROD : je suis en train de re- de regarder qu'est-ce que j'ai/
 16 FER : ((continue de lire le dossier de fabrication en silence))
 17 par contre j'sais pas/ . à quoi il te sert ce coffret\ ((prononcé à voix basse comme une verbalisation de sa pensée))
 18 ah :/ ((continue de lire le dossier de fabrication))
 19 FER : faut que t'aïlles euh : ((pointe avec le dossier de fabrication en direction de l'entrée)) à l'entrée/ <mhmm> quand tu rentres sur ta gauche t'as un coffret comme ça\ faut que tu le ramènes là\ <ah OK> déjà un pour commencer\ [#1]
 20 ROD : ((quitte l'atelier pour aller chercher le coffret de démonstration dans le couloir))
 21 ROD : ((ROD revient dans l'atelier avec le coffret de démonstration qu'il installe face à son établi))
 22 OK/
 23 FER : ((s'approche du coffret de démonstration)) [#2]
 24 ça va être la merde\ ho là là ::\
 25 ROD : pourquoi/
 26 FER : ((observe longuement le coffret en silence))



#1 : FER pointe avec le dossier de fabrication en direction de l'entrée (« quand tu rentres sur ta gauche t'as un coffret comme ça faut que tu le ramènes là »)



#2 : FER s'approche du coffret de démonstration (« ça va être la merde ho là là »)

Laurent Filliettaz

Dès son arrivée devant l'établi de l'apprenti et sa première prise de contact avec les éléments à assembler, le tuteur exprime sa surprise : « OUF :\ » (l. 2). Il laisse ainsi d'emblée entrevoir la complexité et la particularité de la tâche attribuée à l'apprenti par le responsable de production. S'engage alors une enquête initiée par FER et portant sur ce que l'apprenti a compris de la tâche : « tu t'en sors/ » (l. 3); « ouais/ t'as compris/ » (l. 5); « qu'est-ce que t'as compris/ » (l. 9). ROD se soumet volontiers à l'interrogatoire, entrant dans une démarche de verbalisation de son activité en cours d'accomplissement : « ouais j'ai compris/ je suis en train de regarder les assemblages/ » (l. 6); « je suis en train de regarder l'assemblage ici\ » (l. 10); « je suis en train de faire cette partie d'en-bas mais cette partie ça change\ c'est différent » (l. 12); « je suis en train de re- de regarder qu'est-ce que j'ai/ » (l. 15).

Après une observation attentive du dossier de fabrication, FER introduit dès la ligne 13 une distinction entre deux orientations de l'activité préfigurée : le montage du coffret étanche d'une part; et l'assemblage de son contenu d'autre part. Il introduit cette distinction de manière implicite, indiquant à ROD qu'il n'aura « pas tout ce qu'il y a là-dedans donc c'est séparé » (l. 13) et qu'une partie du matériel reçu doit être montée à l'intérieur du coffret : « donc c'est ça qui va dans ton tableau » (l. 14). Si la notice de montage utilisée par ROD permet en effet d'assembler les pans du coffret, le montage du contenu reste encore largement indéterminé au regard des informations disponibles dans le dossier de fabrication : « par contre j'sais pas/ à quoi il te sert ce coffret\ » (l. 17). Face à cette indétermination, et pour suppléer aux lacunes du dossier de fabrication, FER demande alors à ROD d'aller chercher un coffret de démonstration similaire disposé à l'usage de la clientèle dans le couloir d'entrée de l'entreprise : « faut que t'aïlles euh : à l'entrée/ quand tu rentres sur ta gauche t'as un coffret comme ça\ faut que tu le ramènes là\ déjà un pour commencer\ » (l. 19). Cette instruction est accompagnée d'un geste indexical pointant en direction du couloir d'entrée (voir #1). Elle est immédiatement satisfaite par ROD, qui revient sans tarder dans l'atelier avec le coffret de démonstration (l. 20-21). Après un simple coup d'œil à l'intérieur du coffret de démonstration que ROD vient de placer devant lui (voir #2), FER lance d'un air navré « ça va être la merde\ ho là là :\ » (l. 24). En guise de réponse à la demande d'explicitation de

ROD (« pourquoi/ », l. 25), il se contente d'observer longuement le coffret en silence (l. 26).

Cette première séquence d'interaction retient notre attention pour plusieurs raisons. Premièrement, elle permet de souligner comment l'absence de consigne claire et explicite permettant de mener à bien l'activité en cours devient progressivement un enjeu collectif, et non plus seulement une difficulté sur laquelle bute individuellement l'apprenti. Dès le début de cette séquence, c'est en effet le tuteur qui prend les choses en main et qui prend connaissance de la tâche. FER recourt pour ce faire à plusieurs sortes de ressources qu'il importe d'explicitier. Il sollicite d'abord les différents matériaux dispersés et qui composeront le futur tableau électrique (l. 1), avant de se saisir du dossier de fabrication qu'il consulte attentivement (l. 2, l. 9, l. 14). Enfin, il demande à ROD de mettre à sa disposition le tableau similaire exposé dans le couloir de l'entreprise. Ces différentes ressources reposent sur des systèmes sémiotiques variables (des textes, des schémas, des objets matériels, etc.). Elles montrent comment l'environnement matériel est exploité à des fins de construction de connaissances et comment l'expert est en mesure d'interpréter la signification de ces ressources dans le but de déterminer une marche à suivre propre à l'accomplissement de l'activité en cours. Cette exploration signifiante de l'environnement matériel reste cependant faiblement verbalisée et surtout peu orientée vers une mise à disposition de l'apprenti. En effet, FER se contente ici principalement de commenter sur un mode implicite les observations effectuées, sans pour autant partager avec ROD les éléments d'interprétation anticipatoire qu'il est en mesure de construire à leur propos (« OUF :\ », l. 2; « ça va être la merde\ ho là là :\ », l. 24).

Enfin, on pourra relever qu'à ce stade de l'avancement de l'activité, aucune véritable consigne organisée n'oriente encore l'activité des acteurs. FER énonce certes à l'attention de l'apprenti des actes directifs ponctuels (« faut que tu le ramènes là », l. 19), mais ceux-ci ne constituent encore qu'un préalable à la consigne et ne préfigurent aucune procédure explicite permettant d'identifier une marche à suivre dans la situation. On pourra considérer en revanche que certains éléments de l'environnement matériel sont exploités, plus particulièrement par FER, comme des expédients d'une consigne dont les contours restent pour l'heure largement indéterminés.

Le démarrage de l'activité

Les quinze minutes suivantes se déroulent sur un mode similaire. FER, le tuteur, tente par différents moyens de comprendre comment les éléments de contenu du tableau électrique doivent être assemblés. Pour ce faire, il sollicite l'aide de PHI, le responsable de production, puis même le patron de l'entreprise, qui donnera finalement les instructions qui manquent au dossier de fabrication. ROD, l'apprenti, ne participe à

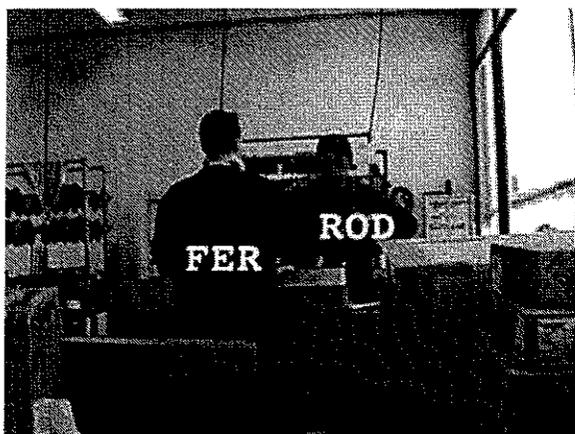
aucune de ces démarches d'investigation. Il observe la scène de loin, dans l'attente qu'une solution se dégage. C'est donc au terme de ces différentes concertations que FER revient vers ROD et lui communique une marche à suivre plus précise permettant d'amorcer véritablement l'activité en cours : il s'agira alors pour ROD d'installer un ensemble de six prises électriques de tailles différentes sur un boîtier en plastique. C'est l'explicitation par FER de ces instructions qui est retranscrite ci-dessous :

(8) tu mettras tes prises ici (Film 229, 29'25 – 33'10)

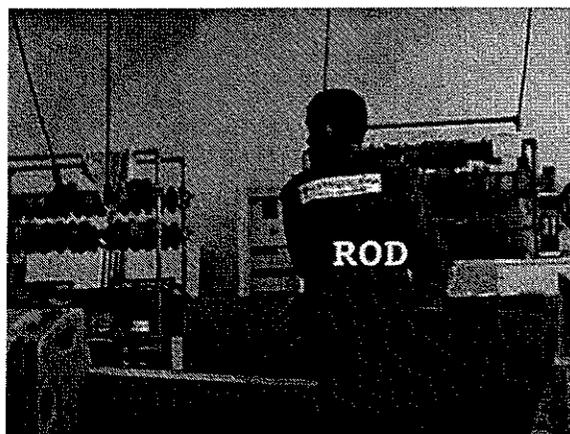
- 1 FER : ((ROD rejoint FER devant son établi))
 2 bon/
 3 ROD : vous avez résolu/
 4 FER : ((vide le contenu d'un sachet plastifié dans un bac))
 5 pas tout/ . ça tu mettras ici/
 6 ROD : mhmm/ ...
 7 FER : tu mettras tes prises ici/
 8 ROD : ah je vais devoir f- percer/ . non/ ah percer/
 9 FER : ah ben oui tu veux faire comment pour mettre les prises là-dessus/ ((montre le boîtier))
 10 ROD : OK\
 11 FER : à travers/ faut percer/ . elles passent pas euh ((cogne sur le boîtier avec le poing))
 12 ROD : OK\
 13 FER : XX donne voir les prises s'il te plaît/
 14 ROD : ((se retourne vers son établi et cherche les prises))
 []
 32 FER : donc ça/ quand tu disposes/ ici\ ((place les prises sur le boîtier))
 33 ROD : mhmm
 34 FER : tu fais XX tu mets\ . tu regardes bien hein\ la grosse ici/ ((place la grosse prise sur le boîtier))
 35 ROD : ouais/
 36 FER : celle-là ici/
 37 ROD : celle-là là\
 38 FER : celle-là tu essayes de la mettre là/
 39 ROD : ouais\
 40 FER : et les trois autres ici\ . les trois bleues\
 41 ROD : OK\
 42 FER : donc il faut qu'elles soient alignées hein\
 43 ROD : que ce soit aligné OK\
 44 FER : tu fais bien tu fais comme ça\ ((dispose les prises sur le boîtier)) comme ça\ [#1]
 45 ROD : ah celui-là il va là/ ((pointe en direction de la grosse prise))
 46 FER : ouais parce que à cause de la grosseur ça va du plus petit au plus gros\ parce que ça fait plus <ah OK> puis les trois bleues/ <OK> tu vas chercher ici\ donc faut que ça soit aligné tes trois là/ <mhmm> aligné/ ici aligné tac tac
 47 ROD : mhmm
 48 FER : hein/ . donc tu gères tu fais tu f- tu traces/ ((s'éloigne de l'établi de ROD pendant que ROD prend le chemin du magasin pour aller chercher des prises))
 49 tu sais y faire ça\

Laurent Filliettaz

- 50 ROD : j'ai ja- je vais je vais : je vais faire\ ((quitte l'atelier pour aller chercher des prises))
 51 ROD : ((ROD revient à se place et dispose les prises sur le boîtier))
 52 FER/
 53 FER : quoi/
 54 ROD : euh je vais percer où ça\
 55 FER : avec une perceuse déjà\
 56 ROD : mais où/
 57 FER : ben :: où tu veux/ où tu peux/
 58 ROD : parce qu'il faut euh ((regarde en direction des mèches circulaires disposées sur le mur)) [#2]
 59 FER : faut déjà tracer t'as déjà tracé/
 60 ROD : non
 61 FER : ben alors/ tu veux percer t'as pas encore tracé\
 62 ROD : ((ROD continue de disposer les prises sur le boîtier))



#1 : FER dispose les prises sur le boîtier (« tu fais bien tu fais comme ça\ comme ça\ »)



#2 : ROD regarde en direction des mèches circulaires disposées sur le mur (« parce qu'il faut euh »)

Dès le début de cette séquence, le retour de ROD devant son établi ainsi que l'usage par FER du ponctuant « bon » (l. 2) marquent une transition dans la conduite de l'activité. ROD s'enquiert auprès de son tuteur de l'avancement de la tâche (« vous avez résolu/ », l. 3), avant de recevoir une réponse laconique de la part de FER (« pas tout/ », l. 5). FER amorce alors un début de consigne à l'attention de l'apprenti (« ça tu mettras ici/ », l. 5 ; « tu mettras tes prises ici/ », l. 7), que celui-ci complète par une demande de clarification : « ah je vais devoir f-percer/ . non/ ah percer/ » (l. 8). FER confirme sur un ton ironique que l'installation des prises sur le boîtier impliquera nécessairement des opérations de

perçage : « ah ben oui tu veux faire comment pour mettre les prises là-dessus/ » (l. 9) ; « à travers/ faut percer/ . elles passent pas euh » (l. 11).

Après cette étape préliminaire débute une véritable séquence de consigne, durant laquelle FER expose à ROD la manière dont il devra disposer les prises sur un boîtier en plastique. Cette consigne se déploie en référence directe avec les objets matériels, que FER manipule et dispose sur le boîtier à titre d'illustration. Le boîtier électrique devra ainsi comporter six prises, de couleurs et de tailles différentes, et ce sur deux rangées, comme l'illustre le schéma ci-après :

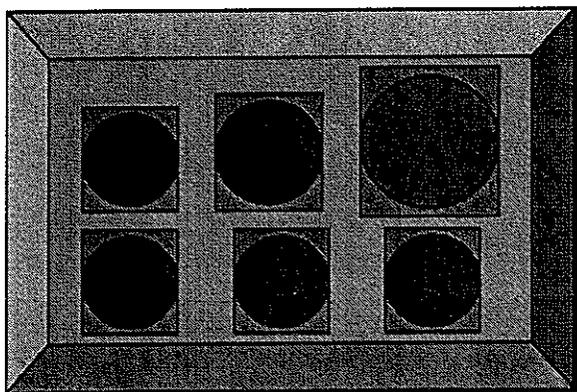


Figure 3 : Disposition des prises sur le boîtier

Les explications de FER reposent ainsi de fait sur une combinaison de plusieurs sortes de ressources sémiotiques, à savoir des verbalisations et des manipulations d'objets matériels. Dès lors qu'elles sont synchronisées avec des verbalisations, ces manipulations permettent à la fois d'identifier les référents de l'explication et d'illustrer la disposition des prises sur le boîtier (« donc ça/ quand tu disposes/ ici\ [...] tu fais XX tu mets\ tu regardes bien hein\ la grosse ici/ celle-là ici/ celle-là tu essayes de la mettre là/ et les trois autres ici les trois bleues », l. 32-40). Ici aussi, l'environnement matériel est donc utilisé par le tuteur à des fins de construction de significations. Cette construction multimodale de la consigne vise en outre à mettre en évidence deux propriétés souhaitées du produit final : l'ordre et l'alignement. FER explicite en effet à plusieurs reprises le fait que les prises doivent être alignées : « donc il faut qu'elles soient alignées hein\ » (l. 42); « donc faut que ça soit aligné tes trois là\ » (l. 46). Il précise aussi que l'ordre dans la disposition des prises n'est pas arbitraire mais prend place selon une logique déterminée, allant du plus petit vers le plus grand : « ouais parce que à cause de la grosseur ça va du plus petit au plus gros\ parce que ça fait plus » (l. 46).

Cette séquence explicative adressée par FER à ROD marque pour la première fois la mise en place d'un véritable discours de consignes, dont les propriétés sont repérables aux trois niveaux que nous avons proposé de distinguer. Sur le plan *praxéologique*, l'activité du tuteur présente dès ce moment un caractère clairement préfiguratif à l'égard de celle de l'apprenti. L'enjeu situationnel de cette séquence d'interaction revient en effet à orienter l'activité de ROD de sorte qu'il puisse conduire la tâche de manière autonome.

Sur le plan *énonciatif*, on voit alors se mettre en place un dispositif langagier permettant de prendre en charge linguistiquement cette orientation. Ce dispositif énonciatif est marqué par des formes pronominales à la deuxième personne (*tu*) et par l'usage de formes verbales à l'indicatif présent ou au futur simple. Ces formes pronominales et verbales se combinent dans des modalités faiblement marquées d'actes directifs : « tu mettras ici » (l. 5); « tu mettras tes prises ici » (l. 7); « tu fais tu mets tu regardes bien » (l. 34); « tu essayes de mettre là » (l. 38); « tu fais bien tu fais comme ça » (l. 44); « donc tu gères tu fais du f- tu traces/ » (l. 48), etc. Plus précisément, elles permettent d'illustrer ce que Lahire (1993) a proposé de qualifier d'« injonctions descriptives », c'est-à-dire des assertions qui endossent en contexte une valeur prescriptive. Enfin, sur le plan *sémantique* ou *propositionnel*, on peut observer que la consigne énoncée par le tuteur reste très vague dans ses contenus. Les verbes d'action présentent un caractère très général (*mettre, faire, être, gérer*) et la consigne décrit un état final souhaité sans pour autant expliciter les étapes par lesquelles l'apprenti pourra y accéder. Aussi les contenus dénotés ne présentent-ils pas encore ici un caractère véritablement procédural, le tuteur vérifiant sommairement les conditions de faisabilité de la tâche à réaliser (« tu sais y faire ça\ », l. 54) avant de quitter ROD pour regagner sa propre place de travail.

En dépit de sa ratification (« j'ai ja- je vais je vais : je vais faire\ », l. 50), ROD bute rapidement sur de nouvelles difficultés et ne parvient pas à engager l'activité de manière autonome. À son retour dans l'atelier, il manipule les prises et les dispose à plat sur le boîtier, avant d'interpeller à nouveau son tuteur pour lui poser une question : « euh je vais percer où ça\ » (l. 54). FER réagit d'abord avec ironie à la question (« avec une perceuse déjà\ », l. 55); « ben où tu veux/ où tu peux/ », l. 57), avant de mettre à sa disposition de nouveaux éléments d'orientation de son activité : « faut déjà tracer t'as déjà tracé/ » (l. 59); « ben alors/ tu veux percer t'as pas encore tracé\ » (l. 62). Ce faisant, il verbalise un ordre temporel jusqu'alors implicite entre deux étapes constitutives des opérations de montage du boîtier (le traçage et le perçage) et propose ainsi une organisation minimalement procédurale des contenus de la consigne.

Cette séquence retient notre intérêt en ce qu'elle montre comment, dans l'interaction, le discours de

consignes se configure progressivement, et comment les ingrédients qui le constituent sont mis à disposition dans le cours même de la progression de l'activité. Cette construction ne résulte pas de la seule initiative du tuteur. Elle est le fruit également des reformulations, des questions et des demandes de clarification de l'apprenti, qui progressivement conduisent le tuteur à énoncer diverses propriétés de l'activité à accomplir (l'ordre et l'alignement des prises sur le boîtier) et à mettre à la disposition de ROD une procédure minimale qui lui permettra d'amorcer une véritable mise au travail consistant d'abord à tracer l'emplacement des prises sur le boîtier avant de le percer. Cette construction dynamique et collective des ingrédients de la consigne ne se limite cependant pas à l'interaction entre l'apprenti et son tuteur. Elle

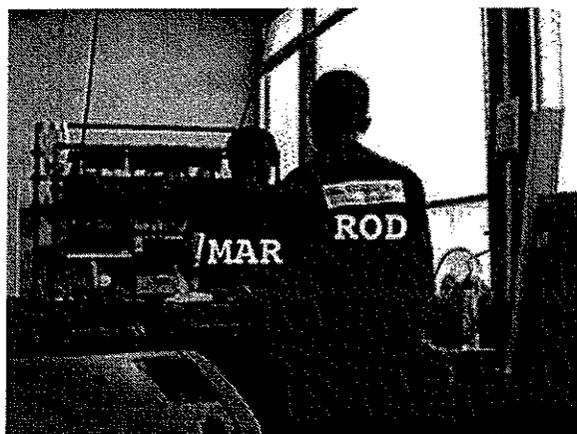
implique également d'autres membres du collectif de travail, comme le montre la suite de cette séquence d'activité.

L'explicitation d'une procédure de traçage

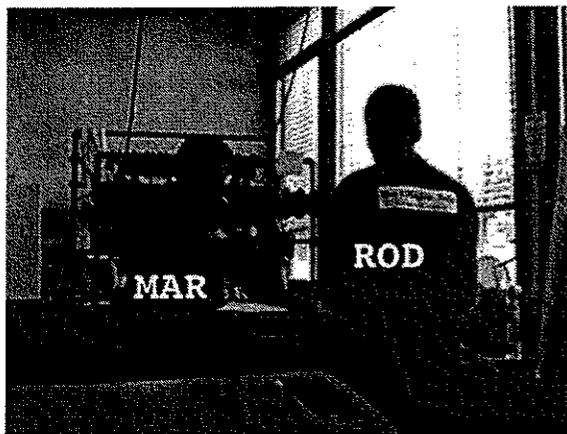
Dans les minutes qui suivent, ROD engage les opérations de traçage. Il va chercher une réglette dans sa boîte à outils, effectue des mesures des différentes prises à installer, et répercute ces mesures sur le boîtier à l'aide d'un feutre indélébile. C'est alors qu'arrive MAR, un collègue de travail affecté à un autre atelier, mais qui, lors de sa pause, rend visite aux collègues qui partagent l'atelier de ROD. MAR se place alors devant l'établi de ROD et lui demande ce qu'il est en train de faire.

(9) tu divises par le nombre d'intervalles (Film 129, 38'41 – 40'00)

- 1 ROD : et puis : je dois faire (comme forme) j'arrive à mettre les trois là\ ((montre la disposition des prises sur le boîtier)) ce grand là et puis ces trois là\ [#1]
- 2 MAR : alors pour avoir XX
- 3 ROD : et je dois je dois avoir la même euh XX
- 4 MAR : OK OK OK\ avant de faire le centre\ si tu veux avoir la même distance/ tu dois mesurer ça d'abord\ ça\
- 5 ROD : ouais la neuf\
- 6 MAR : ça/ ça/ ça\ ((pointe les trois prises))
- 7 tu les additionnes/ <ouais> tu (prends) le total\ tu soustrais ça sur le total\ après tu divises par le nombre d'intervalles
- 8 ROD : ah/ OK/
- 9 MAR : ((MAR se saisit de la règle et mesure la grande prise)) [#2]
- 10 ROD : plus ou moins neuf/
- 11 MAR : (à supposer) qu'il y a neuf\ là/ . tu as quoi cinq/ ((mesure une autre prise))
- 12 ROD : ouais\
- 13 MAR : donc cinq/ ça aussi/ . ((mesure)) six/ . onze/ et neuf ça fait VINGT\ <ouais> vingt (tu traces là\)
- 14 ROD : ouais ouais
- 15 MAR : ((mesure la largeur du boîtier))
- 16 vingt-deux et demi\ donc tu as deux centimètres et demi que tu dois partager entre ((compte le nombre d'intervalles))
- 17 ROD : OK\ moins/ moins ça divisé par deux\ ((va chercher une feuille de papier dans le carton des déchets))
- 18 MAR : ouais non divisé par un deux trois quatre\ ((pointe de l'index sur les quatre intervalles)) il y a quatre intervalles\
- 19 ROD : ((retire une feuille de papier du bac))
- 20 ouais\ quatre intervalles/
- 21 MAR : ouais/ il faut avoir la même distance entre les prises\



#1 : ROD explique à MAR ce qu'il est en train de faire



#2 : MAR se saisit de la règle et mesure les prises

Dans la partie inaugurale de l'extrait retranscrit ci-dessus, ROD commence par verbaliser les opérations de traçage du boîtier dans lesquelles il se trouve engagé : « et puis : je dois faire (comme forme) j'arrive à mettre les trois là\ ce grand là et puis ces trois là et je dois je dois avoir la même euh » (l. 1-3). Ce faisant, il reformule des éléments de la consigne transmise précédemment par son tuteur. En réaction à cette verbalisation, MAR expose à l'attention de l'apprenti une technique particulière permettant d'aligner des prises de tailles variables en calculant la valeur de l'intervalle qui devra les séparer. Cette technique consiste à soustraire à la largeur du boîtier (L) la somme de la largeur des trois prises (P1 + P2 + P3) et à diviser ce total par le nombre d'intervalles (nI), à savoir le nombre des prises (nP) plus un. Le schéma reproduit ci-dessous propose une illustration de cette technique de traçage :

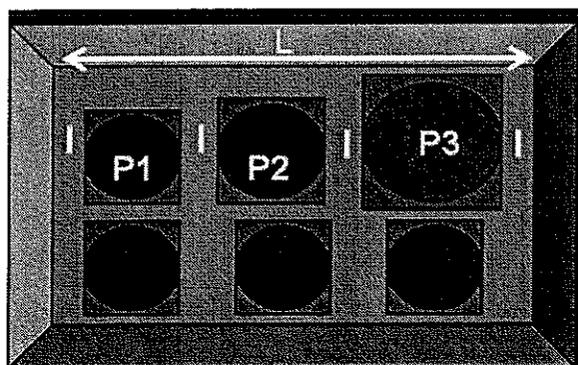


Figure 4 : Traçage du boîtier selon la technique du calcul des intervalles

MAR expose cette technique de traçage par le calcul des intervalles en plusieurs étapes séquentiellement ordonnées.

Dans un premier temps, il énonce une explication peu contextualisée dans laquelle il verbalise, tout en pointant sur les différents objets impliqués, les étapes du calcul à accomplir pour déterminer la valeur des intervalles entre les prises : « si tu veux avoir la même distance/ tu dois mesurer ça d'abord\ ça\ ça/ ça/ ça\ ((pointe les trois prises)) tu les additionnes/ tu (prends) le total\ tu soustrais ça sur le total\ après tu divises par le nombre d'intervalles » (l. 4-7). Ce faisant, il propose une règle arithmétique générique, que l'on pourrait formaliser comme suit, en référence au schéma de la Figure 4 : $I = (L - (P1 + P2 + P3)) : nI$.

Mais dans un second mouvement de son explication, MAR met en œuvre cette règle de calcul et effectue, en contexte, les opérations qui permettront de déterminer la valeur de l'intervalle en vue du traçage du boîtier. Il commence par se saisir de la règle (l. 9) et mesure successivement la largeur de la grande prise (« à supposer qu'il y a neuf\ là\ », l. 11), de la petite (« tu as quoi cinq\ », l. 11) et de la moyenne (« ça aussi\ six\ », l. 13). Il calcule ensuite la somme de ces trois prises (« donc cinq\ ça aussi\ six\ onze\ et neuf ça fait VINGT\ vingt (tu traces là\ », l. 11-13), qu'il retient sur la largeur totale du boîtier après l'avoir mesurée (« vingt-deux et demi\ donc tu as deux centimètres et demi que tu dois partager entre », l. 16). Alors qu'il poursuit le

décompte du nombre d'intervalles, ROD interrompt son explication pour reformuler de manière incorrecte le calcul en cours de résolution (« OK\ moins/moins ça divisé par deux\ », l. 17). MAR s'empresse alors de corriger et de préciser que le nombre d'intervalles s'élève à quatre et non pas à deux : « ouais non divisé par un deux trois quatre\ il y a quatre intervalles » (l. 18). En résumé, cette seconde formulation de la technique de calcul des intervalles est présentée par MAR non plus dans sa forme générique mais dans les étapes de sa résolution en contexte, selon la formule suivante : $I = (22,5 - (5 + 6 + 9)) : 4$. Selon cette formule, la valeur de chaque intervalle entre les prises équivaut donc à 0,6215cm.

Cette séquence d'interaction retient notre intérêt en ce qu'elle procède à un enrichissement notable de la consigne, et ce à plusieurs niveaux. Sur le plan *praxéologique*, les opérations de préfiguration de l'activité de l'apprenti sont ici prises en charge par une nouvelle instance d'agentivité, MAR, qui intervient spontanément et de manière complémentaire aux instructions communiquées par FER, le tuteur officiel de ROD. L'instance de préfiguration de l'activité de l'apprenti se distribue dès lors sur plusieurs acteurs de l'entreprise. Sur le plan *énonciatif*, des ressources sensiblement similaires à celles attestées dans le discours de FER sont mobilisées par MAR. En effet, ici aussi, un discours à caractère prescriptif est déployé, au moyen de rares modalités déontiques (« tu dois mesurer », l. 4 ; « tu dois partager », l. 16) et d'usages injonctifs de formes assertives adressées à la deuxième personne (« tu les additionnes », l. 7 ; « tu prends le total\ tu soustrais ça sur le total\ après tu divises », l. 7 ; « tu traces là\ », l. 13). Mais c'est principalement

sur le plan *propositionnel* que la contribution de MAR apporte des éléments nouveaux à la consigne adressée à ROD. Les contenus véhiculés par le discours de MAR proposent en effet une saisie plus fine de l'activité en cours, celle-ci ne consistant plus en des verbes d'action génériques (*faire, mettre, être*), mais en des opérations mentales précises à caractère arithmétique (*mesurer, additionner, soustraire, diviser, partager*). Ces opérations sont séquentiellement ordonnées et sont présentées par MAR dans une logique clairement procédurale. À la différence de la consigne mise à disposition par le tuteur, le discours de MAR ne se contente donc pas de décrire l'état final souhaité (fixer les prises de manière alignée sur le boîtier) ni même de délimiter les grandes étapes constitutives de l'activité (tracer d'abord, percer ensuite). Il consiste au contraire à identifier et à ordonner temporellement les opérations constitutives de l'activité de traçage, bref à expliciter comment l'apprenti doit s'y prendre pour calculer l'emplacement précis des prises sur le boîtier. C'est dans ce sens que la consigne procède, ici aussi, d'un enrichissement progressif et collectivement accompli.

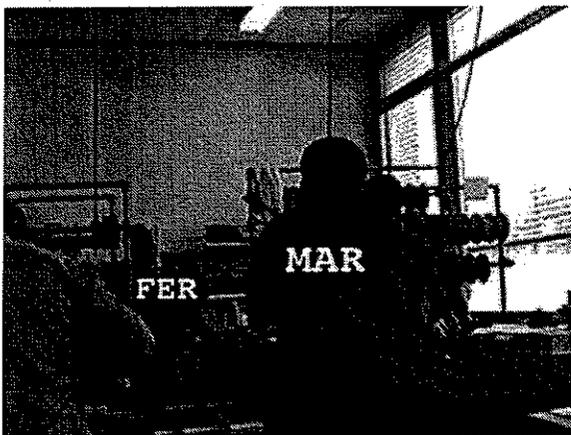
La procédure de traçage comme objet de controverse

Dans la séquence suivante, MAR continue d'exposer à ROD sa technique de traçage pendant que ROD calcule à l'aide d'un morceau de papier la valeur des intervalles. C'est alors que FER, situé en face de l'établi, interrompt son activité pour intervenir dans l'explication et remettre en question les consignes transmises par MAR.

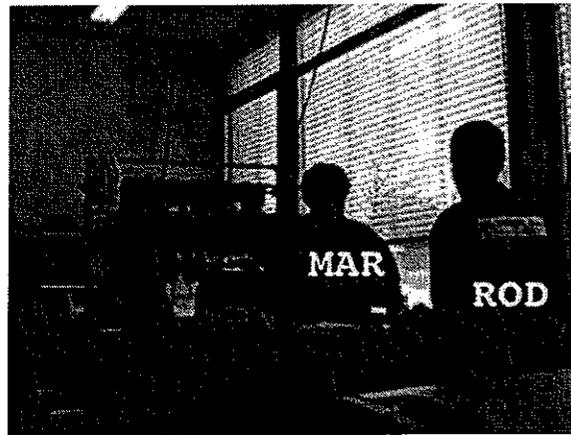
(10) je lui ai expliqué comment il devait faire (Film 129, 41'40 – 42'52)

- | | | |
|---|-------------|--|
| 1 | MAR > ROD : | si tu traces\ mets du scotch carrossier dessus\ ... comme ça si tu te trompes y a pas de problème tu peux faire au crayon |
| 2 | FER > MAR : | XXX |
| 3 | MAR > FER : | non je lui apprends ma méthode\ |
| 4 | FER > MAR : | XXXX t'as intérêt de faire la moitié divisé par deux/ [#1] |
| 5 | MAR > FER : | voilà/ je lui dis XX mais là |
| 6 | FER > MAR : | <u>trente tu fais</u> trente moins quinze quinze divisé par deux ça fait sept et demi c'est bon tu les as <u>tes trois trucs</u> |
| 7 | MAR > FER : | <u>non mais il</u> n'a pas la même gran- grandeur\ |
| 8 | ROD : | ils ont pas les mêmes |
| 9 | MAR : | c'est pas les mêmes grosseurs\ |

- 10 FER : XXX prendre le plus gros d'abord\
 11 MAR : XX le plus gros au milieu\ donc c'est
 12 FER : non à droite\
 je lui ai expliqué comment il devait faire déjà
 13 MAR : moi comment je lui dis/ il peut faire dix ou vingt XX le nombre de pièces\
 plus un
 c'est le nombre d'intervalles\
 il divise la distance/ il mesure la longueur totale de la
 pièce/ n'importe quoi/ c'est pas pour seulement ici même si c'est une armoire/
 14 FER : oui tu mesures toutes les pièces/ plus l'espace que tu veux
 15 MAR : XXXX plus l'espace et divisé par comme ça ouais/ comme ça y a le même espace\
 ((se
 retourne vers ROD))
 16 ouais ouais/ non moi je lui apprends pour toujours quoi\
 pas pour seulement cette
 fois-ci/
 17 ROD : mhmm
 18MAR > ROD : mets-moi du mets-moi du scotch carrossier/ et tu fais au crayon/ tu prends une
 gomme\
 tu traces/ <mhmm> si tu te t'es trompé y pas d'alcool chiffon tout ça hein/
 [#2]
 19 ROD : mhmm
 20 MAR : tu traces et puis comme ça si tu vois propre c'est c'est bon et tu perces\
 21 ROD : OK



#1 : FER s'interpose dans les explications de MAR (« t'as intérêt de faire la moitié divisé par deux »)



#2 : MAR poursuit ses instructions à l'attention de ROD (« mets-moi du scotch carrossier »)

Au moment où débute ce dernier extrait, MAR poursuit ses instructions à l'attention de ROD en lui suggérant de recouvrir son boîtier de scotch carrossier afin de pouvoir effectuer les opérations de traçage sans risques (« mets du scotch carrossier dessus\ comme ça si tu te trompes y a pas de problème tu peux faire au crayon », l. 1) C'est à ce moment que FER, situé à proximité de l'établi de l'apprenti, interpelle MAR pour contester la validité de ses explications : « t'as intérêt de faire la moitié divisé par deux » (l. 4). Ce faisant, il propose une alternative à la technique présentée à ROD par MAR, et qui consiste à déterminer l'emplacement des prises par le calcul non plus des intervalles, mais de l'emplacement des axes. Cette technique alternative peut être illustrée par le schéma ci-après :

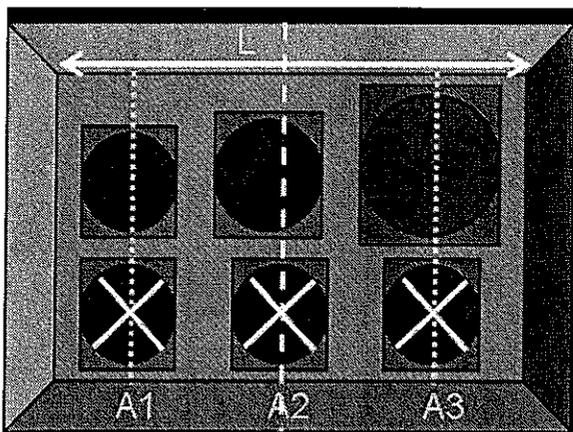


Figure 5 : Traçage du boîtier selon la technique du calcul des axes

La technique de traçage du boîtier par le calcul des axes est présentée elle aussi par FER en deux temps. D'abord dans sa formule générique ($A = (L : 2) : 2$), puis par une illustration chiffrée : « trente tu fais trente moins quinze quinze divisé par deux ça fait sept et demi c'est bon tu les as tes trois trucs » (l. 6), soit le calcul suivant, $(30 : 2) : 2 = 7,5$ cm.

Cette intervention du tuteur dans l'interaction entre MAR et ROD conduit MAR à se justifier (« non je lui apprend ma méthode\ », l. 3) et à contester la validité de la technique de calcul proposée par FER (« non mais il n'a pas la même gran- grandeur », l. 7; « c'est pas les mêmes grosseurs », l. 9). Comme l'illustre le schéma de la Figure 5, la méthode de traçage par le calcul des axes ne convient en effet

que si les prises sont de taille équivalente. Si en revanche, comme c'est le cas pour la première ligne, les prises présentent des variations dans leur largeur, le calcul de l'intervalle constitue une solution meilleure permettant d'aboutir à une disposition alignée des prises. Dans cette perspective, la technique énoncée par MAR présente l'avantage d'être transposable à toutes sortes de situations, comme ne manque pas de l'argumenter MAR : « moi comment je lui dis/ il peut faire dix ou vingt XX le nombre de pièces\ plus un c'est le nombre d'intervalles\ il divise la distance/ il mesure la longueur totale de la pièce/ n'importe quoi/ c'est pas pour seulement ici même si c'est une armoire/ » (l. 13); « non moi je lui apprend pour toujours quoi\ pas pour seulement cette fois-ci/ » (l. 16). Une fois sa technique justifiée aux yeux de FER (« oui tu mesures toutes les pièces/ plus l'espace que tu veux/ », l. 14), MAR reprend ses consignes à l'attention de l'apprenti et lui demande à nouveau de recouvrir le boîtier de scotch carrossier avant de procéder au traçage (l. 18) puis au perçage (l. 20).

Cette séquence d'interaction présente de notre point de vue un intérêt particulier dans la mesure où elle permet de souligner que la mise à disposition de consignes dans l'interaction peut constituer un objet de controverse au sein du collectif de travail. Cette controverse porte d'abord sur le niveau *propositionnel* de la consigne, FER et MAR confrontant deux procédures possibles permettant de déterminer avec précision l'emplacement des prises avant le perçage du boîtier. Ces procédures renvoient à des techniques distinctes de traçage (le traçage par le calcul des intervalles vs le traçage par le calcul des axes), dont les conditions d'application varient selon les spécificités de la tâche en cours, et notamment selon le nombre et la taille des prises qu'il s'agit d'aligner. Mais on pourra noter également que la controverse ne porte pas seulement sur le niveau propositionnel de la consigne; elle semble concerner aussi ce que nous avons proposé de désigner ici comme son niveau situationnel ou *praxéologique*. En effet, l'intervention de FER ne vise pas seulement à énoncer une alternative à la procédure exposée par MAR; elle a aussi pour but de réaffirmer la légitimité conférée par son statut de tuteur et de remettre son collègue à sa place. Ces dimensions identitaires de la controverse apparaissent de manière particulièrement explicite au moment où FER rappelle à MAR que « je lui ai

expliqué comment il devait faire déjà » (l. 12). On relèvera à ce propos que ROD ne participe pas activement au déploiement de cette controverse. Aussi bien FER que MAR s'auto-sélectionnent à ce moment comme leur allocutaire respectif et désignent l'apprenti à la troisième personne (« je *lui* apprends ma méthode », l. 3; « il n'a pas la même grandeur », l. 7; « je *lui* ai expliqué comment il devait faire », l. 12; « il mesure la longueur totale de la pièce », l. 13, etc.), ne lui conférant aucun statut participatif plein à ce moment de l'avancement de l'activité. Dans ce sens, la controverse portant sur la consigne apparaît ici comme un enjeu de pouvoir ou de négociation d'une compétence professionnelle entre experts et non pas comme un objet de savoir qu'il s'agirait de transposer à l'attention de l'apprenti.

Remarques conclusives

L'examen des conditions effectives dans lesquelles se déploient les discours de consignes dans les situations de travail en entreprise permet d'aboutir à un portrait fortement contrasté avec la manière dont cette même activité est prescrite dans des dispositifs de formation à l'attention des acteurs de la formation professionnelle initiale. Les éléments de contraste portent sur plusieurs dimensions qui méritent d'être mises en évidence.

En premier lieu, il apparaît que les discours de consignes tels qu'ils sont effectivement énoncés par les formateurs se présentent rarement comme des entités homogènes, clairement délimitées et qui préexistent à l'accomplissement de l'activité dans une logique de planification et d'anticipation d'un état final évaluable selon des critères explicites. Au contraire, comme le montrent les données étudiées, la consigne se déploie progressivement et s'énonce selon une logique séquentielle étroitement imbriquée dans la dynamique d'accomplissement de l'activité. Dans ces configurations d'action, la préfiguration de l'activité de l'apprenti ne précède pas systématiquement sa mise au travail; elle l'accompagne, la réoriente, voire même parfois lui fait écho avec un temps de retard. En l'occurrence, dans la situation de formation présentée ci-dessus, la consigne résulte d'un processus d'enquête dans lequel divers ingrédients sont progressivement dévoilés, de l'état final souhaité (l'installation des prises sur le boîtier) à une

procédure de traçage détaillée (le traçage par le calcul des intervalles), en passant par une identification des grandes étapes d'une marche à suivre (le traçage puis le perçage). En d'autres termes, la consigne peine ici à s'organiser sous la forme d'ingrédients articulés et les ressources à disposition dans l'environnement ne permettent que tardivement de dépasser une saisie globale de l'action à venir au profit d'une procédure de travail explicite.

Ce processus dynamique de construction séquentielle de la consigne repose certes sur des ressources verbales et sur un dispositif énonciatif particulier. Nous avons à maintes reprises eu l'occasion de commenter les diverses modalités au moyen desquelles les locuteurs mettent en forme les valeurs illocutoires directives de leurs énoncés, recourant à de rares formules déontiques explicites (*il faut que, tu dois, etc.*), mais privilégiant des modalités injonctives indirectes et atténuées (*tu traces, tu perces, tu divises, etc.*). Mais notre analyse conduit également à mettre en évidence la multiplicité et l'hétérogénéité des ressources que les acteurs mettent en œuvre à l'occasion de la construction des discours de consignes. Aux verbalisations se joignent en effet différents supports signifiants fondés sur des systèmes sémiotiques autres que ceux rendus disponibles par la langue parlée : des objets symboliques tels que des dossiers de fabrication ou des notices de montage (extrait (7)); des éléments de l'environnement matériel tels que des coffrets électriques, des prises ou des boîtiers, qui sont observés ou manipulés à des fins de construction de significations (extraits (8), (9), (10)); ou encore des conduites gestuelles, souvent indexicales, qui pointent sur des portions de cet environnement et qui mettent en forme ses valeurs signifiantes en contexte (extraits (7), (8), (9), (10)). Ces éléments montrent qu'en situation de formation professionnelle, la consigne ne se fonde pas seulement sur des formes langagières orales ou écrites. Elle résulte au contraire d'une combinaison de ressources multimodales, dont l'étude implique une prise en compte globale de l'engagement des acteurs dans leur écologie spatiale et pratique (Kress *et al.*, 2001; Mondada, 2006; Filliettaz, 2007; de Saint-Georges, 2008).

Enfin, les données étudiées tendent à montrer qu'en situation effective de travail, les discours de consignes procèdent fréquemment d'une construc-

tion non seulement dynamique mais également collective. Au fil de notre analyse, nous avons mis en évidence comment les modalités de participation de l'apprenti contribuent elles-mêmes à l'élaboration de la consigne (voir extraits (7) et (8)) et comment, à certains moments, des collègues de travail prennent le relais du tuteur pour orienter l'activité de l'apprenti (voir extraits (9) et (10)). Ces éléments permettent de souligner que dans le travail en entreprise, l'encadrement des apprentis se fonde moins sur des instances déléгатrices uniques et homogènes, mais implique de fait les collectifs de travail dans leur ensemble. À ce titre, elles peuvent faire l'objet de consensus et de règles génériques collectivement admises. Mais elles peuvent aussi, comme c'est le cas ici, venir alimenter les controverses et les délibérations permanentes qui caractérisent la vie des communautés professionnelles (Clot, 1999)

Au terme de ce parcours, on pourra s'interroger sur le sens des contrastes observés entre les dispositifs de formation des formateurs d'apprentis et les spécificités de leurs activités réelles. À ce propos, une première tendance pourrait conduire à stigmatiser les pratiques réelles observées et souligner leur caractère déviant à l'égard des principes que visent à promouvoir les dispositifs de formation. On pourrait alors appeler à un renforcement des exigences de formation à l'attention des tuteurs, dans l'espoir de faire évoluer les pratiques dans le sens d'une qualité accrue. Dans une logique évaluative qui n'est pas la nôtre ici, il y aurait certes des questions à soulever concernant les conditions dans lesquelles l'apprenti observé se voit attribuer des tâches et accompagné dans son activité, et ce dans les débuts de son parcours d'apprentissage. À l'évidence, ces conditions sont loin d'être optimales et mériteraient sans doute d'être considérées dans une perspective critique. Mais d'un autre point de vue, ces mêmes conditions permettent aussi de souligner les contraintes réelles qui pèsent sur l'activité des formateurs dans le quotidien de leur travail en entreprise, à savoir la nécessité de faire face à des tâches multiples, dont les modalités de réalisation sont parfois lacunaires voire opaques. Dans ce sens, elles invitent aussi à faire évoluer les représentations que les dispositifs de formation reproduisent et perpétuent

à propos des activités de consignes, représentations souvent réifiantes et idéalisées qui s'accommodent mal de la complexité du réel. À cet égard, il nous paraît intéressant de militer non seulement pour un effort accru de formation des formateurs d'apprentis, mais encore pour une conception et une mise en place de dispositifs de formation qui donnent une place plus importante au travail réel et à son analyse par les formés (Durand & Filliettaz, 2009).

Ce travail de conception et d'expérimentation de tels dispositifs reste à faire concernant notre propre recherche, mais il en constitue un axe de développement important. Dans cette perspective, plusieurs démarches pourront être conduites, de sorte à compléter les éléments d'analyse présentés dans cet article. Il s'agira d'abord de mieux connaître comment ces gestes professionnels que sont les consignes sont effectivement enseignés dans les dispositifs de formation existants, au-delà des manuels qui ont servi de base à nos observations. Il s'agira ensuite de documenter, à l'aide de notre corpus et au-delà de l'étude de cas analysée ici, la diversité des formes typiques par lesquelles les discours de consignes s'organisent en situation de travail. Et il s'agira enfin de confronter les formateurs eux-mêmes à ces formes typiques de discours, de sorte à mettre en discussion au sein des communautés de praticiens les enjeux propres à l'activité tutorale.

Mais pour satisfaire à ces exigences, une caractérisation théorique fine et explicite des activités de consignes demeure à la fois un préalable et une priorité. C'est là d'ailleurs que les préoccupations des praticiens croisent celles des chercheurs. Dans cet article, nous avons proposé une contribution à une telle démarche, en présentant un cadre conceptuel permettant de décrire les discours de consignes dans leur fonctionnement à la fois praxéologique, énonciatif et propositionnel. L'application de ce cadre conceptuel à différentes sortes de données empiriques aura permis d'entrevoir les potentialités de cet outil pour l'étude des discours de consignes en formation professionnelle. Il aura aussi contribué à souligner l'intérêt, pour les didactiques, de remobiliser à des fins descriptives des outils méthodologiques issus de la linguistique du discours et de l'interaction.

NOTES

1. Ce programme de recherche a pour titre « La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Une analyse des interactions verbales et non verbales » et est subventionné par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique dans le cadre d'un subside de professeur boursier (PP001-106603).

2. Voir à ce propos la parution simultanée des numéros 111 & 112 de *Pratiques* (« Les textes de consignes ») et du numéro 141 de la revue *Langages* (« Le discours procédural »)

3. Pour un inventaire plus exhaustif des catégories terminologiques, voir Adam (2001, p. 11)

4. Adam souligne bien les problèmes de classification que pose le discours procédural : « Dans tous les cas, on a affaire à des pratiques socio-discursives très différentes, mais passant par des formes de mises en textes qui présentent des « airs de famille » assez aisément identifiables et même assez communément admis » (Adam, 2001, p. 10)

5. Adam (2001, p. 12) montre par exemple que « la segmentation typographique tend à découper les actions par des sous-ensembles phrastiques et à les regrouper en paragraphes ».

6. On rappellera que pour Bronckart (1997), le *monde ordinaire* renvoie aux coordonnées formelles relatives à la situation des interactants dans l'environnement physique et social tel qu'il précède la mise en discours.

7. Pour de Saint-Georges (2005, p. 202), « l'analyse des discours anticipatoires porte sur les représentations que les individus se font de l'avenir et la manière dont ces représentations peuvent jouer un rôle de moteur ou de frein pour la réalisation de futurs cours d'action » Pour des réflexions théoriques plus générales sur la notion de *discours anticipatoire*, voir également de Saint-Georges (2003).

8. « L'auteur d'une consigne fournit les indications qu'il juge utiles pour qu'une personne ou un groupe de personnes puissent, dans un contexte particulier, réaliser une tâche. Il produit une consigne qui a pour conséquences attendues de modifier le réel. » (Veyrac, 2001, p. 78)

9. Pour une présentation en français du système suisse de formation professionnelle, on pourra consulter notamment Dubs (2006), Filliettaz (2008), ou encore le numéro 100 de la revue *Formation & Emploi* consacré à cette thématique. Pour une synthèse et quelques données chiffrées, voir également la documentation intitulée *La formation professionnelle en Suisse en 2008*, disponible sur le site internet de l'Office fédéral de la formation professionnelle et des technologies (<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/>).

10. Les vignettes reproduites ici respectent autant que possible les propriétés paratextuelles de la documentation étudiée. Les alignements, énumérations sous forme de listes, variations dans la taille et le style des caractères reproduisent fidèlement le texte original.

11. Les conventions de transcription sont explicitées en Annexe. Ces conventions ne suivent pas les normes traditionnelles de la ponctuation écrite mais visent à rendre disponibles à l'analyse les traits propres à la communication orale et plus généralement la nature multimodale des interactions, en continuité avec notre positionnement théorique général. C'est la raison pour laquelle des vignettes photographiques viennent également enrichir la transcription.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (2001) Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? *Langages*, 141, 10-27.
- Beaucourt, A. (2007). Les conditions d'interprétation des consignes scolaires. *Travaux de didactique du FLE*, 38, 61-77. Montpellier : Université Paul Valéry Montpellier III.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé

- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Université de Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., & Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage. *Cahiers de linguistique française*, 26, 345-369.
- Bronckart, J.-P. et Groupe LAF (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103.
- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge : Cambridge University Press
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Berne : HEP Verlag.
- Durand, M., & Filliettaz, L. (Eds.). (2009). *Travail et formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2004). La sémiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. In J.-P. Bronckart et Groupe LAF, *Agir et discours en situation de travail* (pp. 147-184). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 103.
- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J.-P. Sautot (Eds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 73-95). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Filliettaz, L. (2007). « On peut toucher ? » : l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85, 11-32.
- Filliettaz, L. (2008). L'apprentissage dual en question. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges, & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 15-42). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » : *interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.
- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (Eds.). (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Former un apprenti ou une apprentie : Fiches pratiques à l'intention des formateurs et formatrices d'apprenti-e-s en entreprise* (2002/2005). CSFP – Conférence suisse des offices de formation professionnelle
- Garcia-Debanc, C. (2001a). Les genres du discours procédural : invariants et variations. *Pratiques*, 111/112, 65-76.
- Garcia-Debanc, C. (2001b). L'étude des discours procéduraux aujourd'hui : travaux linguistiques et psycholinguistiques. *Langages*, 141, 3-9.
- Grandaty, M. (2001). Les divers types d'énonciation dans les textes injonctifs. *Pratiques*, 111/112, 107-114.
- Heurley, L. (2001a). Cinq approches différentes du texte procédural. *Pratiques*, 111/112, 39-64.
- Heurley, L. (2001b). Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux. *Langages*, 141, 64-78.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London : Continuum.
- Kunegel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Education permanente*, 165, 127-138.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.

- Mondada, L. (2006). Multiactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier, & J.-P. Sautot (Eds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 45-72). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté
- Penne, S. (2001). Les agencements langagiers de la Qualité. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 303-321). Paris : CNRS.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique : analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat : Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- de Saint-Georges, I. (2003). *Anticipatory Discourse : Producing futures of action in a vocational program for long-term unemployed*. Thèse de Doctorat. Washington : Georgetown University
- de Saint-Georges, I. (2005). Discours, anticipation et action : les constructions discursives de l'avenir dans une entreprise de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (pp. 201-219). Louvain-la-neuve : Peeters.
- de Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges, & B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117-158). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.
- Schwartz, Y. (2002). Quelles sont les évolutions du champ de la prescription? *Conférence plénière donnée dans le cadre du 37ème Congrès de la SELF*. Aix-en-Provence, septembre 2002.
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann
- Veyrac, H. (2001). Aperçu de la variété des fonctions des consignes dans le monde du travail. *Pratiques*, 111/112, 77-92.
- Virbel, J. (1997). Divers types de différences entre divers types de consignes (II). In J. Virbel, J.-M. Cellier, & J.-L. Nespoulos (Eds.), *Cognition, discours procédural, action* (pp. 3-23). Toulouse : Programme de Recherches Sciences Cognitives.
- Zakharthouk, J.-M. (2000). La consigne au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22, 61-81.

ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

MAJuscule	segments accentués
/	intonation montante
\	intonation descendante
XX	segments intranscriptibles
(incertain)	segments dont la transcription est incertaine
:	allongements syllabiques
-	truncations
...	pauses de durée variable
>	relation d'allocation (FER > MAR)
<u>souligné</u>	prises de parole en chevauchement
<ouais>	régulateurs verbaux
((commentaire))	commentaire du transcripateur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales
[#1]	index renvoyant à la position de l'image dans la transcription

Sommaire

- Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept
Chantal Amade-Escot & Patrice Venturini
- L'enseignement de controverses socioscientifiques. Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ?
Quelles mises en formes scolaires ?
Virginie Albe
- Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon
Takeshi Miyakawa & Carl Winslow
- Les discours de consignes en formation professionnelle initiale :
une approche linguistique et interactionnelle
Laurent Filliettaz
- Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif
Michel Le Du
- Towards a Naturalistic Conceptualisation of Technology Integration in Classroom Practice :
the example of school mathematics
Kenneth Ruthven

Éducation & Didactique

Contents

- The 'didactic milieu' : from an empirical study in a deprived urban area to reflection about the concept
Chantal Amade-Escot & Patrice Venturini
- Socioscientific controversies in science Education: what are the social,
educational and theoretical stakes? What are the classroom approaches?
Virginie Albe
- A Japanese format for teachers team work: Lesson study
Takeshi Miyakawa & Carl Winslow
- Instructional discourse in initial vocational training: a linguistic and interactional approach
Laurent Filliettaz
- The concept of an educated person: an educational holism
Michel Le Du
- Towards a Naturalistic Conceptualisation of Technology Integration in Classroom Practice:
the Example of School Mathematics
Kenneth Ruthven

En couverture : Œuvre de Pierre Soulages, 9 novembre 1954, peinture. Fraç Bretagne.

ISBN : 978-2-7535-0872-9

