

Collection : « Formation et Pratiques professionnelles »
Dirigée par Jean-Marie BARBIER

Sous la direction de
Marc Durand et Laurent Filliettaz

Travail et formation des adultes



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

Interactions verbales et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale

Laurent Filliettaz, Ingrid de Saint-Georges
et Barbara Duc

1. LA PART DES AUTRES EN FORMATION

Parmi les différents facteurs pouvant influencer sur la qualité des apprentissages au travail, la part des « autres » – des travailleurs expérimentés, des collègues de travail, des tuteurs – est fréquemment considérée comme un ingrédient particulièrement significatif. Nombreux sont en effet les auteurs qui avancent l'idée selon laquelle les travailleurs n'apprennent pas seuls, mais dans des formes d'interactions avec d'autres participants engagés dans les situations. Cette proposition sous-tend par exemple les modèles anthropologiques de l'apprentissage, qui décrivent comment des membres experts de communautés de pratique orchestrent la *participation périphérique légitime* des novices (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Elle est reprise également dans les travaux de Billett (2001), pour qui les modalités d'accompagnement (*guidance*) des novices constituent des facteurs déterminants des apprentissages. Cet accompagnement prend tantôt la forme d'interactions en face à face avec des travailleurs expérimentés (*direct guidance*), tantôt celle de ressources matérielles accessibles par l'observation (*indirect guidance*). Le champ francophone de la didactique professionnelle avance des arguments allant dans une direction similaire (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Pastré, ici-même). Mayen (2002) sou-

ligne par exemple que parmi les ressources à disposition dans les situations permettant aux travailleurs de résoudre des problèmes, le rôle des autres est déterminant et qu'« une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire, ou encore de quoi orienter notre action dans une certaine direction » (p. 87). Quant aux travaux récents de Kunégl (2005), ils mettent en évidence de manière particulièrement illustrative l'importance et la complexité des formes de l'activité tutorale dans le champ de l'apprentissage des métiers techniques en entreprise.

Ces recherches adoptent une approche des processus d'apprentissage en formation qu'on peut qualifier de « contextualiste » et « collective ». À certaines occasions, elles ne manquent pas de prendre en compte les dimensions langagières et plus généralement sémiotiques engagées dans ces processus. Par exemple, les observations de Billett (2001, p. 150 s.) montrent que la qualité de l'encadrement par les experts peut être accrue par l'usage de ressources telles que par exemple le questionnement dialogique (*questioning dialogues*), la confection de schémas (*diagrams and models*) ou encore la production d'analogies. Quant aux travaux de Kunégl (2005), ils décrivent comment les modes d'organisation du couple tuteur-apprenant varient dans le temps et présentent des « configurations » ou des « scénarios » distincts selon le degré de compétence reconnu à l'apprenant. Et ils montrent surtout comment des formats d'interactions langagières spécifiques sont associés à ces différents scénarios.

Pourtant, si ces propositions retiennent notre intérêt en ce qu'elles permettent de mettre en lumière le rôle des autres dans les processus de formation, elles se fondent de notre point de vue encore trop souvent sur des catégories générales et statiques, qui ne permettent pas de saisir, dans sa finesse et ses modalités d'accomplissement dynamiques, les ressorts interactionnels de la formation. En continuité avec d'autres travaux conduits en francophonie à propos des micro-interactions en situation de travail et de formation (voir notamment Mavén, 2000 ; Specogna, 2007 ; Trognon et Kostulski,

2000), ce chapitre a pour but de montrer en quoi une approche issue de la linguistique du discours et de l'interaction peut contribuer à décrire ces processus et à mieux comprendre les conditions dans lesquelles la présence des « autres » peut constituer un ingrédient déterminant pour saisir les dynamiques d'apprentissage et de formation dans le monde du travail et plus généralement dans le champ de l'éducation (Fillietaz et Schubauer-Leoni, 2008).

Pour mener à bien un tel objectif, nous procédons en deux temps. Nous présentons pour commencer quelques éléments de la démarche théorique et méthodologique que nous développons dans le cadre d'une approche interactionnelle et multimodale de la participation en formation. Nous précisons ensuite ce cadre méthodologique en le remobilisant à propos d'une analyse de données empiriques issues de dispositifs de formation professionnelle initiale. Ces données documentent l'activité de plusieurs apprenants débutants dans leur travail en entreprise. Elles mettent en évidence, par les contrastes qui les caractérisent, le rôle configurant des « autres » dans l'aménagement des dynamiques de participation des apprenants aux tâches qui leur sont proposées. Plus généralement, elles nous permettent de décrire les processus interactionnels par lesquels ces configurations sont établies et transformées dans les situations de travail. C'est par cette double démarche, à la fois théorique et empirique, que nous souhaitons contribuer à mieux comprendre les liens complexes qui se tissent entre l'expérience du travail d'une part, et la possibilité pour les acteurs de construire des compétences dans les situations professionnelles d'autre part.

2. UNE APPROCHE INTERACTIONNELLE ET MULTIMODALE DE LA PARTICIPATION EN FORMATION

La démarche théorique et méthodologique que nous adoptons dans nos travaux emprunte notamment à des conceptualisations et des outils d'analyse développés dans le champ des sciences du lan-

gage, et plus particulièrement dans des courants qui se réclament de la linguistique du discours et de l'interaction.

Sur le plan épistémologique, ces emprunts se fondent sur l'observation d'une convergence d'intérêts de ces courants avec des problématiques de formation, convergence marquée à la fois par ce qui peut être qualifié d'un « virage langagier » des sciences du travail et de la formation et d'un « virage actionnel et professionnel » des sciences du langage (Borzeix et Fraenkel, 2001 ; Boutet, 2008 ; Filliettaz et Bronckart, 2005). Force est de constater en effet que dans la mouvance des travaux orientés vers l'analyse de la pratique en formation, des exigences nouvelles se sont manifestées récemment à l'égard de la description fine des conduites professionnelles, dans leurs dimensions verbales et non verbales (Marcel *et al.*, 2002 ; Mayen, 2002 ; Plazaola Giger et Stroumza, 2007). Ces exigences vont à la rencontre de travaux relevant des sciences du langage qui, à partir d'orientations diverses, ont contribué à interroger les réalités du travail et de la formation sous plusieurs facettes : les processus de coopération et de prise de décision, les rapports de logiques de négociation et de coordination dans le travail, les pouvoirs, la part langagière des apprentissages et du développement, etc. (Filliettaz, 2006 ; Filliettaz et de Saint-Georges, à paraître).

Dans ce domaine encore en friche d'une convergence des questionnements propres à la linguistique appliquée et à la recherche en formation professionnelle, plusieurs constructions conceptuelles se profilent comme des ingrédients centraux d'un patrimoine partagé : la problématique de l'action/activité, celle des *compétences*, celle de la *signification*, ou encore celle de la *situation*. Ces catégories constituent comme on le sait des points de repères privilégiés des théories de l'apprentissage professionnel ; elles ont fait également de longue date l'objet d'élaborations approfondies dans le champ des sciences du langage, posant de manière particulièrement vive la question des continuités ou des ruptures dans la manière de conceptualiser ces notions (Bulea et Bronckart, 2006 ; Moro et Rickenmann, 2004).

Dans les paragraphes qui suivent, nous proposons d'ajouter à ce rapide inventaire le concept de *participation*, et de l'envisager comme un autre candidat à une conceptualisation croisée, issue aussi bien de la recherche en formation professionnelle que des sciences du langage. Plus précisément, nous proposons de rappeler comment les modèles du discours et de l'interaction en sciences du langage théorisent la problématique de la participation et comment elles vont à la rencontre des travaux qui, dans la recherche en formation professionnelle, l'ont positionnée comme un ingrédient permettant de décrire des processus d'apprentissage et de socialisation professionnelle (Billet, ici-même ; Durand, Saury et Sève, 2005 ; Lave et Wenger, 1991). Ceci nous donnera l'occasion, plus globalement, de préciser notre propre positionnement à l'égard de cette problématique et d'explicitier les conditions méthodologiques dans lesquelles nous pensons pouvoir contribuer à son étude.

Dans le champ de la linguistique du discours et de l'interaction, la problématique de la *participation* est envisagée comme un processus à la fois hautement contextualisé, collectivement distribué et qui procède d'une dynamique séquentielle. Elle est en quelque sorte indissociable du concept d'interaction lui-même.

Pour Goffman (1973, p. 23) par exemple, l'interaction en face à face désigne l'influence réciproque que des individus peuvent exercer sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres, et lorsque se dessinent des enjeux pratiques qui nécessitent des ajustements et des processus de coopération. Dans cette perspective, la participation s'entend comme une orientation mutuelle que se portent les interactants et comme un engagement réciproque qu'ils manifestent à l'égard d'une activité conjointe. Cette activité conjointe, comme tout événement à caractère social, fait l'objet d'un « cadrage de l'expérience » (Goffman, 1991), dans le sens où son interprétation repose sur des prémisses socialement construites et disponibles dans un espace culturel spécifique. La convocation de ces « prémisses organisationnelles » détermine non seulement la manière dont les individus donnent du sens aux événements qu'ils observent dans leur vie quotidienne,

mais également la manière dont ils ajustent leur participation à ces événements.

Toute interaction nécessite donc de la part des participants qu'ils s'engagent dans l'activité conjointe, coordonnent leurs contributions respectives, adoptent des attitudes culturellement et socialement adéquates, et endossent certains « rôles » (Goffman, 1961). Au cours des échanges, les participants doivent négocier ces actions, ces places et ces rôles, en défendre la légitimité, s'arranger pour ne commettre ni impair ni menace à son image propre ni à l'image d'autrui. Les échanges sont donc régulés par une série de normes et les contributions de chacun sont marquées par le contexte et les enjeux qui président à l'interaction. Dans cette perspective, les rôles sociaux et communicationnels endossés par les participants procèdent d'un ajustement réciproque, pouvant faire l'objet de réorganisations multiples dans le cours même de l'interaction.

Les travaux conduits dans le champ de l'analyse conversationnelle (Mondada, 2001 ; Sacks, 1992 ; Sacks, Schegloff et Jefferson, 1978) permettent de préciser les conditions dans lesquelles se construisent localement ces ajustements et leur signification. Pour les tenants de ce courant, la participation à l'interaction procède d'une organisation séquentielle dans laquelle alternent les contributions respectives des interactants. Cette logique de « prise de tour » implique des procédures complexes par lesquelles les participants indiquent des lieux possibles de transition et de relais entre leurs contributions. La conversation offre un exemple emblématique d'une activité séquentiellement ordonnée, dans laquelle alternent des prises de paroles émanant des différents participants. Cette organisation dynamique et séquentielle de la participation amène par conséquent l'analyste à ne jamais s'intéresser à des actes isolés, mais à considérer que c'est l'enchaînement des « tours d'action », qu'ils soient verbaux ou non verbaux, qui constitue l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction. C'est en effet en regard des réactions d'un interlocuteur à un énoncé qu'on pourra déterminer comment celui-ci a été interprété. La résultante de cette procédure est que les significations

dans l'interaction ont toujours à la fois un caractère émergent (elles se construisent de tour en tour de manière contingente et locale) et un caractère dynamiquement négocié (un tour ultérieur peut renforcer ou au contraire remettre en question une interprétation antérieure). L'ordre de l'interaction n'est donc ni général et abstrait, ni décontextualisé. Sa cohérence globale se construit et est constamment retravaillée dans le cours de l'action même, en fonction du contexte et des contingences du moment. Dans ce sens, les interactions apparaissent comme un processus complexe de coordination, au cours duquel les participants « se rendent mutuellement intelligibles le sens de leurs actions et la compréhension qu'ils ont de ce qui se passe » (De Fornel et Léon, 2000, p. 144).

Le langage devient ainsi une ressource pour l'organisation et l'accomplissement pratique de ces activités conjointes. Mais il ne s'agit là que d'une ressource parmi bien d'autres, les dimensions non verbales du comportement humain tout comme des éléments de l'environnement matériel pouvant jouer un rôle déterminant dans la manière dont les participants ajustent et interprètent leur engagement dans l'interaction. Ces observations ont donné lieu récemment à d'abondants travaux portant sur ce qu'on tend à désigner actuellement comme la *multimodalité* (Goodwin, 2000 ; Kress et van Leeuwen, 2001 ; Mondada, 2004 ; de Saint-Georges, 2008). Dans ces approches, les significations mises en circulation dans l'interaction ne découlent plus seulement des productions verbales ; elles reposent également sur une vaste palette d'autres « modes » sémiotiques (la gestualité, les mimiques faciales, les mouvements corporels, les manipulations d'objets matériels et symboliques, etc.) ; et surtout, elles résultent d'une combinaison et d'une agrégation de ces multiples ressources dans des contextes d'usages singuliers. Des travaux récents conduits dans le contexte de l'enseignement des sciences montrent par exemple comment les processus d'enseignement et d'apprentissage reposent largement sur de tels mécanismes de constructions de significations, dans lesquels enseignants et élèves jouent un rôle actif (Kress *et al.*, 2001 ; Roth, 2001). Ces travaux décrivent notamment comment les élèves recréent ou transforment les

ressources mises à disposition par les enseignants en vue d'élaborer leurs propres synthèses personnelles des contenus enseignés.

Le regard que portent la linguistique de l'interaction et le champ de la multimodalité sur la problématique de la participation nous semble particulièrement fécond pour mieux comprendre la part des « autres » en formation professionnelle, et ce-à la fois sur le plan cognitif et identitaire. Sur le plan cognitif, la perspective interactionnelle et multimodale permet de montrer que les apprentissages professionnels ne procèdent pas seulement d'une interiorisation individuelle de schèmes mais reposent sur des pratiques locales, situées et distribuées, dans lesquelles des savoirs sont mis en circulation et interprétés au sein de micro-communautés de participants engagés dans des activités conjointes (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, à paraître). Et sur le plan identitaire, cette perspective permet de souligner le caractère négocié et dynamique des rôles endossés par les participants. L'approche interactionnelle et multimodale considère en effet que les rôles institutionnels de *formateur*, de *tuteur*, d'*expert* ou encore de *formé*, d'*apprenti* ou de *novice* ne constituent pas des catégories statiques, endossées naturellement et une fois pour toutes par les participants, mais sont le produit d'un travail interactionnel incessant par lequel ces rôles sont mis en œuvre, reconnus, alignés, transformés ou encore contestés au fil du temps et des échanges (Davies et Harré, 1990 ; Wortham, 2006).

Cet ancrage théorique nous conduit à nous intéresser en priorité aux dynamiques locales de la participation dans les interactions en formation professionnelle, dynamiques par lesquelles les participants ajustent leurs contributions respectives aux actions conjointes dans lesquelles ils s'engagent. Ces dynamiques de participation nous intéressent en ce qu'elles rendent visibles la manière dont les participants se positionnent mutuellement et la manière dont ils endossent, assignent et négocient des rôles spécifiques dans l'interaction. Elles nous intéressent également en ce qu'elles permettent de décrire comment ces mêmes participants sollicitent des ressources sémiotiques à la fois multiples et variables pour mettre en visibi-

lité des éléments du savoir professionnel à l'œuvre dans les situations de travail et de formation. Dans cette perspective, les moments de transition, de rupture ou de reconfiguration qui ponctuent ces dynamiques de participation nous semblent mériter une attention particulière. Ils constituent de notre point de vue des manifestations concrètes de la part de « l'autre » dans les processus de formation et permettent de mieux comprendre quelques-unes des conditions dans lesquelles les environnements de travail permettent de soutenir ou au contraire de raréfier les opportunités d'apprentissage associées à des environnements de travail (Mayen, 1999). C'est cette hypothèse générale que nous souhaitons à la fois développer et illustrer ci-dessous au moyen d'une démarche d'analyse fondée sur des données empiriques.

3. ANALYSE DE DEUX DYNAMIQUES DE PARTICIPATION CONTRASTÉES EN FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

Dans les paragraphes qui suivent, nous souhaitons mettre ces quelques éléments de conceptualisation de notre démarche au profit d'une analyse de données empiriques portant sur des dispositifs de formation professionnelle initiale attestés en Suisse¹. Ces données sont en lien avec un programme de recherche que nous conduisons depuis octobre 2005 sur les pratiques de formation effectives telles qu'elles sont observables dans un dispositif de formation dit « dual », et dans lequel les apprenants alternent sur une base régulière des enseignements dans des écoles professionnelles et une expérience de travail en entreprise (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc,

1. Pour une présentation en français du système suisse de formation professionnelle, on pourra consulter notamment Dubs (2006) ou encore le n° 100 de la revue *Formation et emploi* consacré à cette thématique.

2008)¹. Ce type de dispositif confère un rôle partenarial important, voire même central aux entreprises et aux organisations du monde du travail. Celles-ci, en effet, agissent sur le marché des places d'apprentissage, déterminent les contenus de formation et surtout endossent la responsabilité de la formation pratique des apprenants. Ces dispositifs se fondent donc sur une conviction fortement ancrée et héritée d'une longue tradition, selon laquelle l'expérience du travail par de jeunes adultes constitue un ingrédient favorable à leur insertion professionnelle.

Les données que nous avons à notre disposition ont été collectées dans trois filières de formation techniques (la mécanique automobile, l'automatique, l'électricité) au cours d'une immersion de plusieurs mois dans des entreprises formatrices et des écoles professionnelles du canton de Genève. Ces données prennent la forme d'un corpus constitué de 140 heures d'enregistrements audio-vidéo qui documentent la manière dont de jeunes adultes arrivés au terme de leur scolarité obligatoire interagissent avec des enseignants, des formateurs, des moniteurs, des tuteurs, des collègues de travail ou des pairs dans les différents lieux dans lesquels prend place leur formation.

Dans le cadre de l'analyse proposée ici, nous ne pourrions prendre en considération qu'une portion très limitée de ces données. Nous proposons donc de nous centrer sur l'étude de deux situations de formation à la fois comparables et fortement contrastées. Ces situations sont comparables en ce qu'elles documentent l'activité de deux apprenants débutants effectuant un apprentissage technique, engagés au moment des observations au tout début de leur formation en entreprise. Et elles sont aussi fortement contrastées en ce qu'elles mettent en œuvre des modalités d'accompagnement des apprenants remarquablement distinctes et reposent sur des dynamiques de parti-

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 attribué à Laurent Fillietaz (PP001-106603).

cipation qui ne se recourent pas. L'objectif de l'analyse que nous proposons de conduire ci-dessous est de souligner ces contrastes, et de montrer en quoi ils reposent sur des constructions locales et collectivement élaborées dans l'interaction¹. Pour ce faire, nous observerons comment les modalités de participation des apprenants dans la situation évoluent au cours des séquences retranscrites et comment les processus interactionnels et multimodaux attestés dans ces séquences contribuent à ces reconfigurations.

« Tu veux essayer ? » : une mise au travail accompagnée

La première situation qui nous intéresse ici met en scène un apprenant mécanicien d'automobiles (MIC) en première année d'apprentissage dans un dispositif de type dual. Au moment où la séquence a été enregistrée, au printemps 2006, MIC est engagé dans une période de travail dans l'entreprise avec laquelle il a signé un contrat d'apprentissage. Il s'agit d'une grande entreprise publique qui fournit l'eau, le gaz et l'électricité dans le canton de Genève. MIC travaille plus spécifiquement dans l'atelier de mécanique automobile qui emploie une dizaine de mécaniciens responsables de l'entretien et du dépannage des différents véhicules de l'entreprise. Il a auparavant effectué durant un mois des cours pratiques dans le centre de formation de cette même entreprise, où il s'est familiarisé avec des gestes de base des professions techniques.

Les pratiques de formation propres à l'atelier dans lequel MIC travaille tendent à privilégier, pour ce qui est de la première année de l'apprentissage, une *familiarisation progressive* de l'apprenant aux tâches constitutives du métier (Kunégl, 2005). L'apprenant débutant ne se voit donc pas confier des tâches qu'il doit prendre en charge de façon autonome, mais il est constamment accompagné par un collègue expérimenté. Par la suite, il assumera progressivement la responsabilité des

1. Une analyse plus développée de ces séquences et des trajectoires d'activité dans lesquelles elles s'inscrivent est présentée dans Duc (2008) et dans Fillietaz (2008).

tâches qui lui sont confiées. Dans le cas qui nous intéresse, MIC est supervisé à deux niveaux. Sur le plan administratif, il est pris en charge par le responsable des apprentis de l'entreprise. Sur le terrain, il est tout d'abord encadré par le chef d'atelier, qui est sa personne de référence et qui supervise le déroulement de sa période de travail dans le garage. Il est ensuite encadré, tour à tour, par les autres mécaniciens avec qui il travaille le plus souvent en tandem et qui le supervisent.

Dans la situation choisie, MIC est accompagné par un mécanicien expérimenté de l'atelier (ALE). MIC et ALE travaillent conjointement sur une tâche particulière : la réparation par soudure d'une pièce métallique d'un châssis de voiture. Cette tâche consiste principalement en deux soudures : la première vise à réparer une fissure sur la pièce de châssis ; la deuxième a pour but de souder une plaque de métal, confectionnée pour l'occasion, afin de remplacer la partie endommagée de la pièce centrale. Nous nous centrerons ici sur la séquence documentant la première soudure. Celle-ci est tout d'abord effectuée par ALE, puis progressivement confiée à l'apprenant. Au moyen de la transcription ci-dessous¹, nous proposons de montrer comment se redistribuent les positions des participants à l'égard de la tâche en cours d'accomplissement.

(1) *Tu veux essayer* (film n° 30, 7'57-10'45)

- 7'57

1. ALE :

2. MIC :

3. ALE :

4. MIC :

((prépare le chalumeau pour souder))

((se trouve à la droite de ALE et observe ce qu'il fait))

((prend un masque)) je vais faire un point pis après on la reTAPE dedans\ . quand on fera le trou/ ((fait quelques points de soudure)) [#1]

((arrête de souder))

((se rapproche de la pièce de châssis, se penche et l'observe))
- 8'36

1. Les conventions de transcription sont indiquées en annexe. Elles ne suivent pas les conventions 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.

5.

ALE :

9'02

9'23

avant de tout souder on va euh . préparer une pièce/ ((tourne la pièce dans ses mains)) pour souder euh de bord en bord mais on a très peu de place pour passer/ ((prend une lime))

ouais

((lime la pièce))

((se déplace vers l'enclume et tape la pièce avec un marteau))

((suit ALE))

((retourne vers le poste de soudure)) tu veux essayer/

souder/

ouais\ tu sais faire un peu\ non/

ouais ouais ouais bien sûr/

alors\ ça comme ça/ ((pose la pièce)) je te rebaïsse un petit peu/ . hein parce que je suis à la mil- limite de faire le trou\ hein/

ouais OK\

là/ .. mais si tu fais le trou c'est pas grave/ tu mets tes gants/

mmh euh:: ouais ouais

t'as assez de sensibilité avec le pistolet-là/

ouais j'ai assez de sensibilité

hein/

ouais ouais j'ai assez de sensibilité\

hein/

ouais ouais j'ai j'ai assez de sensibilité/ je pense\ je sais pas/

((tend le chalumeau à MIC)) [#2]

ouais ça doit aller/ ((prend le chalumeau))

merci . normalement ((pose le chalumeau et met les gants)) ah mais j'avais soudé pour le:

hein/

j'avais déjà soudé pour le support euh . pour pour chez moi\

ouais ouais mais bon là le problème c'est que:

6.

MIC :

9'02

ouais

7.

ALE :

9'23

((lime la pièce))

8.

MIC :

9'35

((suit ALE))

9.

ALE :

9'35

((retourne vers le poste de soudure)) tu veux essayer/

10.

MIC :

9'35

souder/

11.

ALE :

9'35

ouais\ tu sais faire un peu\ non/

12.

MIC :

9'35

ouais ouais ouais bien sûr/

13.

ALE :

9'35

alors\ ça comme ça/ ((pose la pièce)) je te rebaïsse un petit peu/ . hein parce que je suis à la mil- limite de faire le trou\ hein/

14.

MIC :

9'51

ouais OK\

15.

ALE :

9'51

là/ .. mais si tu fais le trou c'est pas grave/ tu mets tes gants/

16.

MIC :

9'51

mmh euh:: ouais ouais

17.

ALE :

9'51

t'as assez de sensibilité avec le pistolet-là/

18.

MIC :

9'51

ouais j'ai assez de sensibilité

19.

ALE :

9'51

hein/

20.

MIC :

9'51

ouais ouais j'ai assez de sensibilité\

21.

ALE :

9'51

hein/

22.

MIC :

9'51

ouais ouais j'ai j'ai assez de sensibilité/ je pense\ je sais pas/

23.

ALE :

10'05

((tend le chalumeau à MIC)) [#2]

24.

MIC :

10'05

ouais ça doit aller/ ((prend le chalumeau))

25.

ALE :

10'05

merci . normalement ((pose le chalumeau et met les gants)) ah mais j'avais soudé pour le:

26.

MIC :

10'05

hein/

27.

ALE :

10'05

j'avais déjà soudé pour le support euh . pour pour chez moi\

28.

ALE :

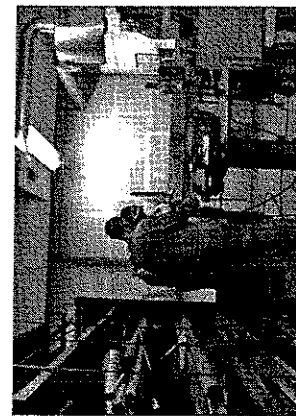
10'05

ouais ouais mais bon là le problème c'est que:
- 107

28. MIC : ouais c'est clair c'est:
29. ALE : t'es obligé de faire juste quoi/
30. MIC : ouais ouais/
31. ALE : alors attends ça on avance un peu/ ((déplace le poste à souder))
32. MIC : ouais s'il te plaît/
33. ALE : le masque tac/
34. MIC : ((prend le masque)) merci/
35. ALE : moi je prends aussi le masque/ ((met le masque)) bien que ça touche la pince hein/
36. MIC : ouais ouais .. bon ((se penche sur la pièce en tenant le chalumeau)) ouais je soude toute la partie fissurée/ là/
37. ALE : ouais . fissurée/ après on remeule/
38. MIC : ouais . et après euh
39. ALE : on remet une plaque par-dessus/
40. MIC : mhm

#1 : MIC observe ALE faire quelques points de soudure

#2 : ALE tend le chalumeau à MIC



La séquence retranscrite ci-dessus se distingue par la renégociation des modalités de participation à la tâche de l'apprenant. En effet, il s'agit d'un moment de bascule au cours duquel il est proposé à MIC, qui a observé les actions de ALE jusqu'ici, de participer à la tâche en tant qu'acteur et non plus en tant que simple specta-

teur. Ainsi, deux moments peuvent être mis en évidence dans cet extrait : la prise en charge de l'action par ALE et la transition du rôle praxéologique de spectateur à celui de soudeur pour MIC.

Dans la partie initiale, l'activité est prise en charge par ALE qui en est l'acteur principal. ALE accomplit différentes actions : il prépare le chalumeau pour souder (l. 1), il fait quelques points de soudure (l. 3), il lime la pièce (l. 7), etc. MIC endosse le rôle de spectateur : il observe les actions de ALE (l. 2) et leurs résultats (l. 4), il le suit dans ses déplacements (l. 8). Cependant, tout comme dans l'étape de diagnostic précédente, MIC est aussi la cible des explications de ALE. En effet, ALE commente l'activité par différentes verbalisations et la rend interprétable aux yeux de MIC. Il verbalise les différentes étapes de la tâche : « je vais faire un point pis après on la RETAPE dedans/ quand on fera le trou/ » (l. 3) ; « avant de tout souder on va euh. préparer une PIÈCE/ pour souder euh de bord en bord » (l. 5). Il identifie les difficultés à venir : « mais on a très peu de place pour passer/ » (l. 5). Par ces différentes verbalisations anticipatoires, ALE rend accessibles pour MIC les différentes tâches à venir, celle que lui-même prendra en charge (« je vais faire un point », l. 3) et celles qu'ils prendront en charge conjointement (« après on la retape dedans quand on fera le trou », l. 3, « on va préparer une pièce », l. 5). Pour rendre les actions interprétables aux yeux de MIC, ALE n'a pas seulement recours aux ressources verbales. En manipulant la pièce (l. 5), ALE s'appuie en effet sur un autre mode sémiotique : celui de la matérialité de l'objet lui-même. Ainsi, MIC accède à l'activité de réparation à travers une construction multimodale de la signification (actions, gestes, objets, verbalisations), à laquelle il participe par son engagement visuel et corporel dans la situation et la ratification régulière des explications de ALE (« ouais », l. 6).

Le moment de bascule est amorcé par la question de ALE « tu veux essayer/ » (l. 9). En effet, par cette proposition, dans laquelle il utilise pour la première fois le pronom « tu », ALE opère une rupture avec ce qui précède : il invite MIC à participer à l'activité en tant qu'acteur en lui cédant sa place. Il est intéressant de mettre en

évidence les formes verbales utilisées à ce moment. Par l'emploi du modal « vouloir », ALE pose comme condition d'entrée dans la tâche la volonté de l'apprenant à s'y engager, ce qui sous-entend le fait qu'il soit prêt à le faire. Par l'utilisation du verbe « essayer », il atténue l'exigence de réussite à l'égard de l'apprenant. Par l'utilisation de cette modalisation, ALE rend manifestes les conditions particulières de la participation de MIC à la tâche en cours : de par son statut d'apprenant débutant, les conditions de sa participation sont atténuées, ce qui sera relativisé par la suite comme nous allons le voir.

Cependant, cette transition du rôle de spectateur à celui d'acteur de substitution est localement et collectivement négociée. En effet, MIC ne peut pas participer immédiatement à l'activité en tant qu'acteur. Plusieurs tours de parole prennent place avant que ALE tende le chalumeau à MIC (l. 23) ; puis une minute s'écoule avant que MIC se mette à souder. Entre ces étapes, les conditions de participation de l'apprenant sont explicitement négociées¹. Cette négociation porte successivement sur plusieurs objets : la légitimité de la participation de MIC, les enjeux de cette dernière, la sécurité et enfin le déroulement séquentiel de la tâche à accomplir.

C'est premièrement la légitimité de la participation de MIC qui est négociée à travers un questionnement portant sur la compétence de ce dernier. En effet, en ligne 11, ALE demande à MIC s'il a déjà soudé : « tu sais faire un peu non/ ». MIC confirme, « ouais ouais ouais bien sûr/ » (l. 12), et s'applique ainsi à rendre légitime sa participation. Cependant, cette légitimité est à nouveau questionnée par la suite par ALE, par exemple lorsqu'il cherche à s'assurer que MIC a assez de sensibilité malgré l'usage de gants, condition nécessaire pour souder, « t'as assez de sensibilité avec le pistolet-là/ »

1. Nous entendons ici le concept de *négociation* dans le sens particulier qui lui a été donné dans le cadre des travaux genevois en analyse du discours (voir Filiettaz, 2004, 2005). Celui-ci renvoie à un processus dialogique général permettant de construire localement des accords sur la textualité conversationnelle, et non pas à une sorte d'activité sociale particulière orientée vers la résolution de conflits.

(l. 17). MIC hésite « ouais ouais j'ai j'ai assez de sensibilité/ je pense/ je sais pas/ » (l. 22), et finalement affirme « ouais ça doit aller » (l. 24). Sa réponse hésitante montre l'enjeu que constitue pour lui l'accès à cette tâche. Pour renforcer sa légitimité à participer en tant qu'acteur aux opérations de soudure, MIC revient peu après sur la question de sa compétence en soulignant qu'il n'effectue pas cette tâche pour la première fois : « j'avais déjà soudé pour le support » (l. 26).

Ce sont aussi les enjeux liés à la participation de MIC à l'activité qui sont progressivement négociés dans cette séquence d'interaction. ALE prend en compte dès le départ le fait que MIC participe en tant qu'apprenant à l'activité productive. Cette prise en compte est rendue manifeste de différentes manières. Comme nous l'avons déjà relevé, ALE invite d'abord MIC à « essayer » de souder (l. 9), puis il diminue la température du fer à souder en verbalisant cette opération (« je te rebaisse un petit peu/ hein parce que je suis à la limite de faire le trou », l. 13). Finalement, il ajoute que ce n'est pas grave s'il fait « le trou » (l. 15). ALE ratifie ici le statut d'apprenant de MIC en lui offrant des conditions de participation atténuées. Cependant, quelques tours de parole plus tard, le mécanicien ne manque pas de rappeler que les enjeux de réussite de la tâche subsistent bel et bien : « mais bon là le problème c'est que : t'es obligé de faire juste » (l. 27-29).

C'est aussi la sécurité de l'apprenant lors de sa participation à l'activité qui est énoncée comme une condition préalable d'accès à l'activité de soudure. ALE prend en effet un soin particulier à équiper MIC de façon à ce qu'il puisse souder en toute sécurité. Il lui fournit premièrement une paire de gants (« tu mets tes gants/ », l. 15), puis un masque (« le masque tac », l. 33).

Finalement, les conditions de participation de l'apprenant sont négociées au niveau du déroulement de la tâche à accomplir. C'est MIC qui amorce cette négociation par une question : « je soude toute la partie fissurée/là » (l. 36). ALE y répond premièrement en remplaçant la tâche de soudure dans la globalité de l'activité de réparation (« ouais . fissurée/ après on remeule/ », l. 37 ; « on remet une

plaque par-dessus/ », l. 39). Il y répondra par la suite en supervisant les gestes de MIC lorsqu'il effectuera la soudure.

En conclusion, il ressort de l'analyse de cet extrait une logique de progression de la participation de MIC à l'activité ; ce dernier quitte le rôle de spectateur pour endosser celui d'acteur en se substituant à ALE dans l'accomplissement d'une tâche de soudure. Négociée entre les deux interactants, cette progression est locale-ment et collectivement construite. Elle tient en grande partie à l'engagement dont MIC bénéficie dans cette situation. En premier lieu, ALE lui offre une opportunité de participation en lui déléguant une parcelle de la tâche. Deuxièmement, il s'assure que l'apprenant dispose des moyens nécessaires pour la mener à bien en rendant disponibles des ressources spécifiques, sous la forme de verbalisations anticipatoires, d'une transmission de l'équipement (le masque, les gants) ou encore d'un aménagement de l'environnement matériel. Cependant, cette participation croissante tient aussi à l'engagement de l'apprenant dans la situation, à son aptitude et sa volonté à endosser localement le rôle d'acteur, comme le montrent notamment son orientation corporelle et visuelle, ainsi que certaines contributions aux échanges verbaux (« j'avais soudé pour le », « j'ai assez de sensibilité », etc.).

« Il a un problème l'ordi hein » : une mise au travail confisquée

La seconde situation que nous souhaitons analyser ici concerne l'activité d'un apprenant automaticien débutant, que nous nommons ici ROD. Comme les autres apprenants 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 consistent principalement à assembler et câbler des 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 Kunégel (2005). Les apprenants 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 apprenants 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'apprenant débutant travaille en grande proximité avec son tuteur ou maître d'apprentissage, que nous nommons ici FER. Celui-ci est lui-même un ancien apprenant 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 apprenants de l'entreprise. ROD côtoie également d'autres employés dans son environnement de travail immédiat, des professionnels qualifiés (JUL, DAV, FRA). Ceux-ci n'endossent pas de responsabilités officielles de formation à son égard.

La séquence retranscrite ci-dessous a été filmée en mars 2006, lors de la troisième semaine d'engagement de ROD dans l'entreprise formatrice. Elle documente la manière dont ROD tente de graver une étiquette plastifiée destinée à indiquer les numéros des composantes sur un tableau électrique. Pour ce faire, il doit recourir à une

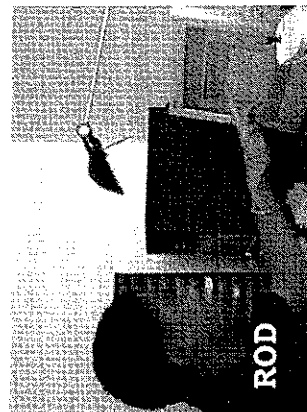
interface informatique située dans un local attenant à l'atelier, et connectée à une graveuse. La procédure de gravage nécessite l'usage d'un logiciel d'édition que ROD utilise ici pour la deuxième fois. Lors de sa première utilisation, son tuteur lui avait montré les différentes commandes permettant de saisir du texte et des chiffres, mais les notes prises alors dans son cahier ne lui permettent pas encore de conduire cette tâche de manière autonome.

(2) J'ai fait tout le processus et ça marche pas (Film n° 227, 4'15-6'56)

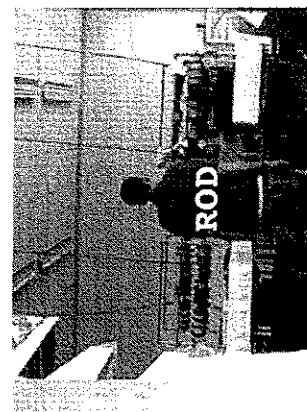
- 4'15 1. ROD : ((saisit des commandes sur le pc))
2. un deux trois .. OK ((compte les positions sur l'écran et saisit des chiffres)) [#1]
- 4'35 3. ROD : ((retourne dans l'atelier et s'avance vers FER))
4. ROD > FER : il a un problème l'ordi hein\ .. [#2]
5. j'ai- j'ai fait tout le: tout le pro- processus et puis ça marche pas\
- 4'46 6. JUL : ((JUL interrompt son travail et accompagne ROD dans le local du pc))
- 4'52 7. ((JUL et ROD se placent devant le pc))
8. ROD : il me marque ça\
9. JUL : ((se saisit de la souris et clique))
10. r'as été là\ ((clique)) [#3]
11. ROD : ouais\
12. JUL : ((clique))
13. ROD : ah moins moins moins
14. JUL : attends mais\
15. ROD : non c'est juste un\ .. c'est juste un\
16. JUL : c'est juste un\
17. ROD : ouais\
- 5'16 18. JUL : Bridou\
19. ROD : il faut effacer là\ il faut
20. JUL : Justin Bridou ou:
21. ROD : juste un plan\ . c'est juste là ça cette ligne ((pointe en direction de l'écran))
22. JUL : pas Bridou\

23. ROD : Bridou c'est quoi\
- 5'25 24. JUL : un saucisson\ ((continue de cliquer))
25. c'est ça deux trois quatre cinq\
26. ROD : ouais\
27. JUL : deux trois quatre cinq\ OK\ ..
28. maintenant\ ça c'est bon\ ((continue de cliquer ; la graveuse s'enclenche))
- 5'41 29. tu t'es mis en vertical\
30. ROD : ouais\
31. JUL : ((quitte le local du pc et regagne son poste de travail))
- 5'50 32. ROD : ((reste seul dans le local et regarde la graveuse imprimer les étiquettes)) [#4]
- 6'03 33. ((note un problème dans le gravage et consulte l'écran de l'ordinateur))
34. ehl\ il a pas marqué le numéro un\ .. et MERde\
- 6'22 35. ((éteint la graveuse et retire l'étiquette, qu'il contemple naïvè))
- 6'29 36. eh oui je dois tout recommencer\ ..
37. celle-là maintenant ((dispose une nouvelle bande noire dans la graveuse))
- 6'56 38. ((se saisit de la souris et entre des commandes dans le pc))

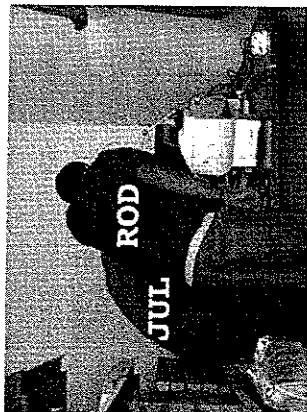
#1 : ROD compte des positions à l'écran et saisit des chiffres



#2 : ROD retourne dans l'atelier et s'avance vers FER



#3 : JUL vient aider ROD pour saisir les commandes sur l'ordinateur



#4 : ROD reste seul dans le local et regarde la gravure imprimer les étiquettes



L'extrait retranscrit ci-dessus se caractérise par une reconfiguration permanente des conditions de participation de ROD. Plus particulièrement, quatre configurations d'interaction successives peuvent être mises en évidence ici, qui prennent place dans des « régions »¹ distinctes de l'environnement de travail, et qui impliquent des acteurs spécifiques.

Dans la partie inaugurale de cette séquence (l. 1-2), ROD conduit l'activité de manière individuelle dans le local informatique (voir #1). Il consulte son cahier de notes, manipule l'interface informatique et tente d'interpréter les significations produites par le programme d'édition des étiquettes. Mais confronté à l'impossibilité de poursuivre la tâche de manière autonome, il initie dès la ligne 3 une demande d'aide auprès de son tuteur. Il quitte alors le local informatique pour regagner l'atelier (voir #2), et annonce « il a un problème l'ordi hein... j'ai- j'ai fait tout le : tout le processus et puis ça marche pas » (l. 4-5). Par cette formulation, ROD propose une interprétation du problème dans laquelle il se dégage de toute responsabilité (« j'ai fait tout le processus ») et dans laquelle la cause

1. Nous entendons ici le terme « région » dans le sens que lui donne Goffman (1973, p. 105), soit « un lieu borné par des obstacles à la perception ».

réside dans une déféctuosité de l'outil de travail (« il a un problème l'ordi », « ça marche pas »). ROD mobilise ici clairement des stratégies de figuration, au sens de Goffman (1973), destinées à atténuer le potentiel menaçant que véhicule une demande d'aide dans ce contexte particulier. Mais FER, le tuteur, est absent de l'atelier à ce moment précis. C'est donc ici JUL, un autre collègue de travail, qui interrompt sa tâche et qui rejoint ROD dans le local informatique (l. 6). Ce faisant, il ratifie implicitement la demande d'aide formulée par ROD. Se déploie alors une troisième configuration de participation, dans laquelle ROD et JUL interagissent à la fois verbalement, visuellement et gestuellement pour résoudre le problème informatique rencontré par ROD (voir #3). Ce problème étant résolu par le lancement du gravage de l'étiquette (l. 28), JUL quitte le local informatique et laisse à nouveau ROD dans une position d'acteur individuel (l. 31). C'est donc cette quatrième configuration de participation, similaire à la première, qui clôt cette séquence (voir #4). Celle-ci est marquée par une erreur dans le gravage de l'étiquette (« eh/ il a pas marqué le numéro un/ et MERDE », l. 34), qui oblige ROD à recommencer l'ensemble de la procédure depuis le début (« eh oui je dois tout recommencer » l. 36).

Ce sont surtout les modalités de l'accompagnement de ROD par JUL qui retiendront ici notre attention. Celles-ci présentent en effet plusieurs propriétés intéressantes. En premier lieu, on pourra observer que JUL se met *spontanément* à disposition de ROD pour répondre à sa demande (l. 6). Il réagit certes à une requête de l'apprenant, mais qui est en fait adressée en priorité à son tuteur. On soulignera à ce propos la prise en charge collective dont fait l'objet l'apprenant dans cet environnement de travail et le caractère implicite des relais qui s'établissent entre FER, le tuteur désigné, et JUL. En deuxième lieu, on pourra remarquer également le caractère *substitutif* de l'intervention de JUL dans l'activité de ROD. Dès son arrivée dans le local informatique, c'est en effet JUL qui prend le contrôle de l'interface informatique, reléguant ROD à un rôle d'observateur situé à l'arrière-plan de l'activité (voir #3). Une autre propriété particulièrement intéressante de l'intervention de JUL auprès

de ROD réside dans le *détournement rituel* qu'il propose de certaines interventions verbales de l'apprenant. En réaction aux consignes énoncées par ROD en lien avec le nombre de plans à saisir (« non c'est juste un/ .. c'est juste un/ », l. 15), JUL propose l'enchaînement suivant : « c'est juste un/ Bridou/ » (l. 16-18). ROD ne relevant pas le trait d'humour (« il faut effacer là il faut », l. 19), JUL énonce des formes plus explicites du détournement proposé : « Justin Bridou ou : » (l. 20), puis « pas Bridou » (l. 22). Ce n'est qu'à ce moment que les interlocuteurs thématisent explicitement l'opacité des significations énoncées. « Bridou c'est quoi » demande ROD en ligne 23. « Un saucisson » répond laconiquement JUL en ligne 24. On observera donc ici que l'empêchement d'une participation pleine de l'apprenant ne porte pas seulement sur les dimensions pratiques de l'activité : la capacité à conduire de manière autonome les opérations de gravage. Elle porte aussi sur ses dimensions symboliques et rituelles, qui échappent également assez largement à la compréhension de ROD. Enfin, on relèvera que l'engagement de JUL dans la situation apparaît comme *faiblement informatif* pour l'apprenant. De manière récurrente, JUL intervient dans la situation en saisissant des commandes sur l'ordinateur, mais sans pour autant verbaliser et rendre interprétable le sens de ses interventions. Dans ces conditions, les problèmes rencontrés par ROD semblent considérés davantage comme un obstacle ponctuel à résoudre que comme une opportunité permettant de mettre en circulation un savoir sur les pratiques professionnelles ayant cours dans l'entreprise.

En conclusion, il apparaît que dans cette brève séquence de travail ROD peine à faire progresser la tâche. Confronté d'abord à l'impossibilité de s'orienter efficacement dans l'application informatique (« il a un problème l'ordi hein », l. 4) puis à l'erreur contenue dans l'étiquette finalement gravée (« eh/ il a pas marqué le numéro un/ et MERde », l. 34), ROD ne peut que constater le caractère itératif de la tâche qu'il tente de mener à bien : « eh oui je dois tout recommencer » (l. 36). Par ailleurs, les modalités de participation par lesquelles il s'engage dans la situation dessinent clairement une courbe décroissante. D'abord placé par son entourage dans une posture

d'autonomie à l'égard de la tâche en cours, ROD se retrouve progressivement dépossédé de ses instruments de travail. Cette mise à distance s'exprime d'une part sur le plan opérationnel, dès lors que JUL prend le contrôle de la procédure de gravage et relègue l'apprenant dans un rôle de spectateur de l'activité. Et elle s'exprime d'autre part sur un plan relationnel, dès lors que ROD ne semble pas en mesure de participer aux détournements humoristiques proposés par JUL (« Justin Bridou »). De manière générale, on soulignera ici les difficultés récurrentes rencontrées par ROD pour donner du sens à son environnement de travail et interpréter les significations qui lui sont proposées, que celles-ci émanent d'artefacts matériels tel l'ordinateur, ou des productions verbales énoncées par ses collègues de travail. Dans ces conditions, il semble peu probable que de réels apprentissages se mettent en place, comme en attestent d'ailleurs les difficultés récurrentes que ROD rencontre dans la suite de son activité et plus généralement dans son insertion professionnelle dans cette entreprise (Filliettaz, 2008).

4. SYNTHÈSE ET MISE EN PERSPECTIVE

Les modalités de mise au travail expérimentées par MIC et par ROD constituent deux dynamiques de participation fortement contrastées, et renvoient par là même à deux formes diamétralement opposées de socialisation professionnelle : la première, conçue sur le modèle de l'accompagnement progressif ; la seconde, sur celui de la confrontation immédiate aux réalités du travail. Ces modalités de mise au travail coïncident, dans les données considérées, avec des manières remarquablement différentes de mettre à la disposition des apprenants des ressources pour agir et pour apprendre, et partant d'endosser une fonction tutorale à leur égard. ALE orchestre patiemment la situation de sorte à aménager localement pour MIC des espaces d'autonomie ; il vérifie les conditions d'accès aux ins-

truments de travail, verbalise son activité et témoigne d'un souci permanent de la rendre interprétable par MIC. JUL en revanche intervient en substitution de l'apprenant et contribue à construire une opacité qui rend l'activité difficilement interprétable pour ROD. Dans ces conditions, des trajectoires locales diamétralement opposées se dessinent sur le plan des conditions d'engagement des apprenants dans la situation : MIC débute la séquence étudiée dans une position d'observateur pour la terminer en position d'acteur supervisé, alors que ROD se fait progressivement confisquer une tâche qu'il était supposé prendre en charge de manière autonome.

On pourrait penser que ces modalités de réalisation de l'activité tutorale renvoient à des étapes distinctes et successives des parcours d'apprentissage. Dans le modèle diachronique proposé par Kunégel (2005), elles constituent d'ailleurs respectivement la borne initiale et terminale de la zone proximale de développement au sens de Vygotski. Mais d'un autre point de vue, ces modalités traduisent deux conceptions très différentes qui coexistent en permanence dans les collectifs de travail, et qui alimentent de fréquentes controverses dans les milieux professionnels que nous avons observés : faut-il préserver les apprenants et leur laisser une période de familiarisation durant laquelle ils peuvent observer des experts en activités, de sorte à les préparer progressivement aux conditions réelles de la production ? Ou faut-il au contraire les confronter sans attendre aux réalités du travail et leur confier des tâches en responsabilité ? Ces manières de faire ne constituent pas nécessairement des formes d'adaptation des tuteurs au niveau de compétence reconnu à l'apprenant. Elles reflètent aussi, pour une part, des manières différentes d'incarner la vocation formatrice des travailleurs expérimentés et plus généralement des milieux professionnels dans lesquels ils sont insérés.

Dans un cas comme dans l'autre, les logiques de participation et les dynamiques socialisantes qu'elles engagent sont à considérer comme une construction située et non pas comme des déterminations immuables. Comme le soulignent nos analyses, ces logiques résultent de manières de faire localement accomplies telles qu'elles

se déroulent dans le fil des rencontres et des interactions. Elles sont le fait aussi bien des apprenants, qui parviennent ou non à prendre leur place, que des collectifs de travail qui, selon les cas, leur font ou non une place. C'est en ceci que réside peut-être la fragilité des situations d'apprentissage sur la place de travail. Mais surtout, c'est dans ces ressources locales, dynamiques et collectives que réside aussi, à notre avis, le véritable pouvoir d'agir des acteurs de la formation professionnelle initiale.

RÉFÉRENCES

- Billett S. (2001), *Learning in the Workplace : Strategies for Effective Practice*, Crows Nest, Allen & Unwin.
- Borzeix A., Fraenkel B. (éd.) (2001), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS.
- Boutet J. (2008), *La vie verbale au travail : des manufactures aux centres d'appel*, Toulouse, Octarès.
- Bulea E., Bronckart J.-P. (2006), « La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 143-171.
- Davies B., Harré R. (1990), « Positioning : The discursive production of selves », *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), 43-63.
- Dubs R. (2006), *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Berne, HEP Verlag.
- Duc B. (2008), « Tu veux essayer ? » : Trajectoire de participation et trajectoire identitaire d'un apprenant dans le travail en entreprise », in L. Fillietaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 117, p. 243-277.
- Durand M., Saury J., Sève C. (2006), « Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements », in J.-M. Barbier et M. Durand (éd.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses*, Paris, PUF, p. 61-83.
- Fillietaz L. (2004), « Négociation, textualisation et action : le concept de négociation dans le modèle genevois d'organisation du discours », in

- M. Grosjean et L. Mondada (éd.), *La négociation au travail*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 69-96.
- Fillietaz L. (2005), « Négociation et prise de décision dans le travail collectif », *Négociations*, 3, 27-43.
- Fillietaz L. (2006), « Linguistique appliquée et activités de travail : état des lieux et perspectives dans le champ francophone », *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, 42 (1), 47-71.
- Fillietaz L. (2008), « "J'ai un problème là ça marche pas..." : La construction collective d'une participation empêchée », in L. Fillietaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 117, p. 279-313.
- Fillietaz L., Bronckart J.-P. (éd.) (2005), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters.
- Fillietaz L., Saint-Georges I. de, 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.
- Fillietaz L., Saint-Georges I. de, Duc B. (à paraître), « Reformulation, resémotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale : l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie », in A. Rabatel (éd.), *Les reformulations dans des situations plurisémio-tiques en contexte didactique*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.
- Fillietaz L., Saint-Georges I. de (à paraître), « Francophone research on language and work », in F. Bargiela (éd.), *The Handbook of Business Discourse*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Fillietaz L., Schubauer-Leoni M.-L. (éd.) (2008), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Fornel M. de, J. Léon (2000), « L'analyse de conversation, de l'ethnolinguistique à la linguistique interactionnelle », *Histoire, épistémologie, langage*, 22 (1), 131-155.
- Goffman E. (1961), *Encounters : Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs-Merill Company.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. 1. *La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit.

- Goffman E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éd. de Minuit.
- Goodwin Ch. (2000), « Action and embodiment within situated human interaction », *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Kress G., van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse : The Modes and Media of Contemporary Communication*, London, Arnold.
- Kress G. et al. (2001), *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*, London, Continuum.
- Kunégl P. (2005), « L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs », *Éducation permanente*, 165, 127-138.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Marcel J.-F. et al. (2002), « Les pratiques comme objet d'analyse », *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mayen P. (1999), « Des situations potentielles de développement », *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Mayen P. (2000), « Interactions tutorales au travail et négociations formatives », *Recherche et formation*, 35, 59-73.
- Mayen P. (2002), « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, 151, 87-107.
- Mondada L. (2001), « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques*, 1. Consulté en 2002 dans <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Mondada L. (2004), « Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pontage comme pratique de prise de tour », *Cahiers de Linguistique française*, 26, 269-292.
- Moro C., Rickenmann R. (éd.) (2004), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Plazaola Giger I., Stroumza K. (éd.) (2007), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, Bruxelles, De Boeck.
- Roth W. M. (2001), « Gestures : Their role in teaching and learning », *Review of Educational Research*, 71 (3), 365-392.
- Sacks H. (1992), *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1978), « A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation », in J. Schenkein

(ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York, Academic Press, p. 7-55.

Saint-Georges I. de (2008), « La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage », in L. Fillietraz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 117, p. 117-158.

Specogna A. (éd.) (2007), *Enseigner dans l'interaction*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Trognon A., Kostulski K. (2000), « La logique interlocutoire et l'analyse des situations de travail collectif », in A. Weil-Passina et T. H. Benche-kroun (éd.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Octarès, p. 71-96.

Wenger E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wortham S. (2006), *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

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 (ROD > FER)
<u>souligné</u>	prises de parole en chevauchement
<ouais>	régulateurs verbaux
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites
	gestuelles ou des actions non verbales
[#1]	index renvoyant à la position de l'image dans la transcription

Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance

Laurent Veillard

En France, le développement récent de l'alternance à tous les niveaux de formation a favorisé l'émergence d'un nouveau champ de réflexion et de recherche en éducation (Besson *et al.*, 2005 ; Chaix, 2000 ; Cohen-Scali, 2000 ; Geay, 2000). Une des questions souvent discutées est relative au partenariat entre école et entreprise au niveau de l'organisation pédagogique de la formation. Plusieurs classifications ont été proposées pour tenter de caractériser différentes formes d'alternance en fonction du degré de collaboration pédagogique entre l'école et l'entreprise (Lerbet, 1993 ; Maubant, 1994). Ces travaux concluent à une collaboration minimale dans de nombreux cas, qui se réduit à une juxtaposition entre une formation théorique et technique à l'école et des apprentissages pratiques sur le lieu de travail.

Certains préconisent d'aller au-delà pour développer une pédagogie propre à l'alternance. Ils proposent de prendre acte du fait que cette modalité pédagogique rassemble deux sphères très différentes, l'une où le savoir a une valeur en lui-même alors qu'en entreprise il ne vaut que par ce qu'il permet de faire. Ils considèrent aussi, dans une perspective piagétienne, que la pratique ou l'expérience en situation de travail comporte son propre niveau d'auto-nomie en tant que source de savoirs spécifiques indispensables à la